

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIUS BATISTA MOTA

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE OBOÉ**

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Lucius Batista Mota

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE OBOÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mota, Lucius Batista

Identities profissionais: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé / Lucius Batista Mota.- 2017.
183 p.; 30 cm

Orientador: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Ensino e aprendizagem de oboé 2. Professores de instrumento 3. Cultura conservatorial 4. Identidade de professores I. de Marques e Louro-Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

Lucius Batista Mota

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE OBOÉ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 10 de Outubro de 2017:

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Guilherme Sampaio Garbosa, Dr. (UFSM)

Jusamara Souza, Dra. (UFRGS)

Adriana Bozzeto, Dra. (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

A Ana Lúcia, que crê.

A Denise, que ama.

AGRADECIMENTOS

Há sempre um número expressivo de pessoas a agradecer. Em primeiro lugar a Ana Lúcia Louro, pela confiança particularmente. Aos professores de oboé que se revelaram tão solícitos, honestos e profundamente dispostos a participar da pesquisa, creio mesmo que não apenas dessa, mas com o desejo de que contribuir de alguma forma para o oboé, seu mundo, seu ensino, possam crescer de alguma forma no Brasil. Os colegas do Grupo NarraMus, nomeadamente Ziliane Teixeira e Jéssica de Almeida que leram e criticaram com humor e sapiência a primeira versão das análises, foram muito importantes. Aos colegas do PPGE com os quais tive contato nos seminários de tese, mesmo que breve. Não poderia nomear todos, assim os agradeço através das professoras Marilda Oliveira de Oliveira, Liliana Soares Ferreira, Elizete Medianeira Tomazetti. Esse percurso novo, tomado durante o processo de doutoramento foi facilitado pela gentileza e profissionalismo de cada uma delas. Aos meus colegas de departamento Vera Lúcia Portinho Viana e Marcos Kröning Correa que em dois diferentes momentos leram meus textos e cujas observações foram de grande valia. Este também é um momento de se olhar para dentro. Dentro do lar, dentro de si. Ninguém esteve tão próxima nem mais interessada que Denise.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

IDENTIDADES PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE OBOÉ

AUTOR: Lucius Batista Mota

ORIENTADORA: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de Setembro de 2017

A tese é fruto de pesquisa de caráter qualitativo na qual foram entrevistados dezesseis professores de oboé de diferentes estados, incluindo as regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Foram realizadas entrevistas presenciais que podem ser classificadas como narrativas (JOVCHELEVITCH; BAUER, 2002) ou episódicas (FLICK, 2002). Uma vez que as entrevistas trataram de diversas fases da vida e da carreira dos entrevistados, a pesquisa passou a ter perfil (auto)biográfico (BOLIVAR, 2002; FERRAROTI, 2014). Os dados foram analisados através da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). A pesquisa buscou inicialmente compreender a relação entre a identidade profissional de professores de oboé e a forma como estes lidam com questões tais como o ensino, o lugar da música na universidade, os diferentes espaços de aprendizagem do oboé, entre outras. Do ponto de vista teórico, dois livros de Claude Dubar (2005; 2009) ocupam posição central ao longo da tese. A discussão da identidade de artistas que ensinam se baseou em textos de Louro (2004), Almeida (2009), Arruda (2012) e Thornton (2012) que abordam a relação do professor artista com a academia. Dois conceitos são propostos como forma de auxiliar a compreensão da identidade dos professores de oboé: O Mundo do Oboé e tecnologias do corpo. A tese está dividida em cinco seções: Caminhos teórico-metodológicos; Aprender, na qual se discute a formação dos professores entrevistados; Ensinar, na qual se busca compreender a teoria pedagógica de cada; Viver, na qual se discute como a identidade de oboístas se relaciona com os diferentes locais de atuação; e Conclusão, que propõe a existência de uma identidade forte de oboísta em torno da qual, como na metáfora do Girassol (LOURO, 2004), giram as várias faces de atuação dos entrevistados. Apesar das diversas mudanças pelas quais passou a Área de ARTES/MÚSICA nas últimas décadas, ainda há conflito entre os professores e os parâmetros de produção artística, em particular na pós-graduação. Entre cada uma das grandes seções, foram incluídos um *prelúdio*, *interlúdios* e *poslúdio*, no quais um estilo mais livre, subjetivo e literário foi adotado, em contraste com o texto mais formal do restante do trabalho.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem do oboé; professores de instrumento; cultura conservatorial; identidade de professores.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

PROFESSIONAL IDENTITIES: A STUDY OF OBOE PROFESSORS (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES

AUTHOR: Lucius Batista Mota

ADVISOR: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Date and Place of the Defense: Santa Maria, September 06th 2017

This thesis is the result of a qualitative research based on interviews carried out with sixteen oboe teachers from different states, including the South, Southeast, Midwest and Northeast regions. The in-person interviews conducted can be classified as narratives (JOVCHELEVITCH; BAUER, 2002), or episodic storytelling (FLICK, 2002). Because the interviews dealt with several phases of the interviewees' lives and career, the research acquired a (auto) biographical profile (BOLIVAR, 2002; FERRAROTI, 2014). The data were analyzed through the Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). The research initially aimed to understand the relationship between the professional identity of oboe teachers and the way they deal with issues such as teaching, the place of music in the university, the different learning spaces, among others. From a theoretical point of view, two books by Claude Dubar (2005; 2009) play a central role throughout the thesis. The discussion regarding the identity of artists who teach was based on texts written by Louro (2004), Almeida (2009), Arruda (2012) and Thornton (2012), which address the artist's relationship with the academy. Two concepts are proposed in order to contribute to the understanding of the identity of oboe teachers: Oboe World and body technologies. The thesis is divided into five sections: Theoretical-methodological paths; Learning, which discusses the teachers' Educational process; Teaching that seek to understand the pedagogical theory of each one; Living, which it is discussed how the identity of oboist is related to the different places of work; and the Conclusion, that proposes that there is a strong identity of oboist, around which, as the metaphor of the Sunflower (LOURO, 2004) revolve the many faces of the respondents. Despite several chances that the area of ARTS/MUSIC has undergone in recent decades, there is still conflict between teachers in the parameters of artistic production, in particular in the post-graduation. Between each of the major sections, a prelude, interludes, and postlude were included, which adopted a freer, more subjective and literary style, in contrast to the more formal writing of the rest of the work.

Keywords: oboe learning and apprenticeship; instrument teachers; conservatorial culture; teachers identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A metáfora das cores de Thornton.....	38
Figura 2: Oboé Howarth modelo Junior.....	114
Figura 3: Oboé Cabart modelo Petite Mains com chaves adaptadas para crianças.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Primeira categorização identitária.....	56
Tabela 2: Subdivisão de categoria identitária dos professores universitários.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PRELÚDIO	19
PARTE I – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
1. A TEORIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE CLAUDE DUBAR	23
1.1. A IDENTIDADE EM CLAUDE DUBAR.....	23
1.1.1 A atribuição e as transações objetiva e subjetiva.	26
1.1.2 Processos biográfico e relacional.....	28
1.1.3 Formas identitárias em A Socialização.....	29
1.2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS E A CRISE: UM NOVO TESTAMENTO.....	29
1.2.1 Uma questão epistemológica.....	31
1.2.2 Formas identitárias e história: um processo dinâmico e crise das identidades profissionais.....	31
1.2.3 Construção e crises da identidade pessoal.....	33
1.3 UMA AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE: IDENTIDADE E CLASSE SOCIAL.....	35
2. A QUESTÃO DA IDENTIDADE E OS ARTISTAS QUE ENSINAM.....	37
2.1 A PROPOSTA DE <i>DUAL IDENTITY</i> DE ALAN THORNTON	37
2.2 O ESPAÇO E A IDENTIDADE, UM CASO DA GRÉCIA	38
2.3 DIÁLOGOS COM ARTISTAS PROFESSORES	39
2.3.1 Ser artista, ser professor	40
2.3.2 O lugar do artista na academia	41
2.2.3 O professor artista dentro da universidade pública num período de crise.....	42
2.4 PROFESSORES DE INSTRUMENTO E A IDENTIDADE	44
3. METODOLOGIA: PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	47
3.1 DOS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS	47
3.2 ENTREVISTAS	48
3.3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....	50
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS: TEORIA FUNDAMENTADA	51
3.5 UM PEQUENO DESVIO DO MÉTODO.....	53
3.6 SUBJETIVIDADE	53
3.6.1 O décimo sétimo professor	54

3.7	DESCRIÇÃO DO CONJUNTO DE ENTREVISTADOS.....	54
3.8	PRIMEIRA CATEGORIZAÇÃO IDENTITÁRIA.....	56
3.9	ANONIMATO.....	57
3.10	TECNOLOGIAS DO CORPO	58
3.11	O MUNDO DO OBOÉ.....	61
3.11.1	A crença na excepcionalidade do oboé	62
3.11.2	O oboé como um constructo social.....	63
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE INSTRUMENTOS.....	65
4.1	UMA BREVÍSSIMA INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO.....	65
4.2	IDADE MÉDIA: IMPÉRIO CAROLÍNGIO ATÉ O SÉCULO XII	66
4.3	RENASCIMENTO	67
4.4	DO RENASCIMENTO À MODERNIDADE	69
4.5	CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO E PRÁTICA MUSICAL DE INSTRUMENTOS	72
4.5.1	Ensino e prática musical no final do século XVII e início do século XVIII.....	72
4.5.2	Do ensino privado ao ensino público: criação e difusão de instituições de ensino	73
4.5.3	Conservatório de Paris: educação musical para todos.....	74
4.6	OBOÉ E OBOÍSTAS	74
4.6.1	Professores de oboé no Conservatório de Paris no século XIX e início do século XX	74
4.6.2	Oboé e oboístas no Rio de Janeiro do século XIX	75
4.6.3	Oboístas e professores de oboé no Rio de Janeiro	76
	INTERLÚDIO I.....	79
	PARTE II – APRENDER	
5.	CAMINHOS DE FORMAÇÃO	83
5.1	ENTRANDO NUM MUNDO DESCONHECIDO.....	85
5.1.1	Uma questão de família.....	85
5.1.2	Não há vagas.....	87
5.1.3	Minha escolha	88
5.2	EPIFANIAS.....	88
5.2.1	O som do oboé, “uma aura meio mágica do instrumento”	89
5.3	O PRIMEIRO OBOÉ	89

5.4 OS PAPÉIS DO PROFESSOR.....	90
5.4.1 O professor que busca o aluno e facilita o acesso do aluno ao oboé.....	90
5.4.2 A escola cria o ambiente de aprendizagem	91
5.4.3 Os problemas de aprender: relacionar-se com o professor	92
5.4.4 Relacionar-se com as dificuldades do oboé	95
Algumas considerações.....	95
6. A VIAGEM AO EXTERIOR.....	97
6.1 INTRODUÇÃO.....	97
6.2 UM POUCO DE HISTÓRIA: A BUSCA COM A PARIDADE COM A EUROPA NA BELLE ÈPOQUE	97
6.2.1 Intercâmbios entre o Brasil e o exterior no século XX.....	99
6.3 OBOÍSTAS BRASILEIROS NO EXTERIOR	100
6.3.1 O impacto ao chegar ao estrangeiro	100
6.3.2 O ambiente que contamina e faz você estudar	101
6.3.3 Comparações entre diferentes realidades.....	102
6.4 TROPICALIZANDO-SE	103
6.4.1 Razões para o regresso	103
6.4.2 Colhendo os frutos da viagem.....	103
6.4.3 O problema da titulação.....	104
6.5 OS QUE NÃO FORAM PARA O EXTERIOR.....	105
6.6 POR QUE ALEMANHA E ESTADOS UNIDOS?	106
INTERLÚDIO SEGUNDO.....	109
PARTE III – ENSINAR	
7. NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE OBOÉ.....	113
7.1 INTRODUÇÃO.....	113
7.2 SOBRE A IDADE CERTA PARA COMEÇAR	113
7.3 TEORIAS PEDAGÓGICAS PESSOAIS.....	115
7.3.1 Duas abordagens.....	115
7.4 CONSTRUINDO UMA BASE (OU DOMINAR AS TECNOLOGIAS DO CORPO)	117
7.4.1 Refletindo sobre a própria trajetória.....	117
7.4.2 Parar tudo, ou Fazer um diagnóstico.....	118
7.4.3 Técnica e musicalidade.....	120
7.5 REFLEXÕES TEÓRICAS	121

7.6 ENSINO DO OBOÉ COMO UM ENSINO TÉCNICO	123
7.7 ESCOLAS DE PALHETAS: ALEMÃ E AMERICANA.....	125
8. ENSINAR PARA O MERCADO DE TRABALHO	129
8.1 O ENSINO DE OBOÉ COMO UM ENSINO VOLTADO PARA O TRABALHO...	129
8.1.1 Os oboístas estudam para tocar em orquestra.....	130
8.1.2 Um mercado dinâmico	131
8.2 PREPARANDO ALUNOS	133
8.2.1 Simulados	133
8.2.2 Preparação psicológica.....	134
8.3 UM MERCADO GLOBALIZADO	134
8.3.1 Preocupação com nível internacional da performance	134
8.3.2 Dinâmicas locais.....	135
8.4 NÃO É APENAS TOCAR	137
8.4.1 Versatilidade e preparação cultural	137
8.5 DEVO ENSINAR HAYDN OU GAROTA DE IPANEMA?.....	139
8.6 ENSINO COMO OPÇÃO DE TRABALHO	141
8.7 REFLEXOS DA CRISE ECONÔMICA.....	143
8.8 PROFESSOR E OBOÍSTA: UMA CARREIRA AO LONGO DO TEMPO E DO ESPAÇO.....	144
8.8.1 Fases da carreira - Transformados pelo Tempo.....	144
8.8.2 Primeiras experiências como professor	145
8.8.3 A preocupação com a idade e a demanda física exigida pelo oboé	147
8.8.4 Antes era mais difícil	148
Algumas considerações a maneira de conclusão.....	148
INTERLÚDIO III.....	151
PARTE IV- VIVER	
9. IDENTIDADES E INSTITUIÇÕES.....	155
9.1 NEGOCIANDO COM INSTITUIÇÕES	155
9.1.1 Ensinar em espaços livres	155
9.1.2 Professores de escolas técnicas e universidades	157
9.1.3 Problemas de formação de alunos.....	159
9.1.4 Pós-graduação.....	160
9.1.5 A carreira típica do oboísta no Brasil e a construção de identidades profissionais: um esboço	161

Transição para a Coda	163
Considerações finais	169
POSLÚDIO	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se alinha a outras, cujo objeto principal é a identidade de professores e em particular a identidade de professores de instrumentos. Todavia, um drama pessoal foi a motivação maior para que a identidade profissional de professores de oboé se tornasse o foco dessa empreitada. Creio que posso me lembrar do momento exato no qual o problema se tornou mais agudo para mim. Certo dia, no período em que fui professor no Conservatório de Tatuí, um aluno questionou o fato de que eu havia deixado de tocar na orquestra em função de uma promoção funcional, que me garantiu um substancial aumento de rendimentos. Em seu modo de pensar eu havia cometido uma sorte de traição à música, pois deixava de *ser músico* para me tornar “*apenas professor*”. Posteriormente, já como professor de oboé na UFSM, percebi que o problema não era apenas meu, ao contrário. Diversos pesquisadores buscam compreender como artistas vivenciam o mundo acadêmico.

O desejo de compreender a identidade profissional de professores de oboé, portanto, se deve a um processo primeiramente interno, no qual percebi a relevância da questão da identidade de artista e/ou professor em minha própria trajetória de bacharel em oboé, com experiência profissional como músico de orquestra, seguido por período em que fui concomitantemente professor de história da música e de oboé, para em seguida realizar um mestrado em musicologia histórica, e mais recentemente, como professor universitário e, agora, concluindo novo ciclo, com o doutoramento em Educação. Uma trajetória ziguezagueante, como o leito de um rio, que não foi a carreira típica de um oboísta, mas que busca na verdade conciliar os vários interesses surgidos ao longo da vida, *meu self*, no meu mundo vivido, *meus Outros*.

Do ponto de vista teórico, dois livros de Claude Dubar ocupam posição central nessa pesquisa: o primeiro deles, *A socialização: construção das identidades profissionais* (2005); o segundo, *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação* (2009). Um terceiro texto de Dubar, mais breve e mais recente (DUBAR, 2016) também fundamenta o trabalho. Dubar (2016) busca nesse texto discutir sociológico de classe, ampliando-o, e agora levando em conta as novas tecnologias e a interação em redes sociais dos indivíduos, conectados virtualmente mesmo que separados no espaço. O que também leva a considerar a proposta de Giddens (2002) de que eventos separados no tempo e espaço podem influir decisivamente na identidade dos indivíduos nessa fase da Modernidade.

Uma revisão da literatura sobre a questão de artistas que ensinam sugeria que a questão da identidade era central. Textos de Almeida (2009), Arruda (2012), discutiam a complexa relação entre o artista e a academia. Almeida (2009), Thornton (2012) e Louro (2004) concluíram que não há contradição entre a identidade de artista e a identidade de professor, mas em ambos os casos os professores atuavam e atuam em universidades. Nas pesquisas de Louro (2004), Bozzeto (2004) e Almeida (2009), ficou evidente a importância da entrevista (auto)biográfica para que se possa ir a fundo na questão identitária dos professores. Almeida (2009) busca demonstrar que os artistas-professores que entrevistou enxergam a si mesmos enquanto professores de artes e artistas criadores num contexto universitário. Os professores de instrumento, por seu turno, enfrentam desafios de conciliar um repertório ditado por uma tradição relativamente recente, mas muito sólida, no qual há pouco espaço para a inclusão de obras novas (NETTL 1995; KINGSBURY, 2001) e os desafios de conciliar as exigências da academia com o fazer artístico (LOURO, 2004). A seu turno Bozzeto (2004) discute, entre outras questões, quão próxima pode ser a relação entre professor particular de piano e seus alunos.

Tendo em vista que esta pesquisa buscava compreender a relação entre a identidade profissional de professores de oboé, intuí que, diante do fato de que há poucos professores de oboé, relativamente falando, seria necessário realizar viagens para que fossem entrevistados em seus respectivos espaços de atuação. Além do mais, era possível observar que existia um movimento musical fora do eixo Rio-São Paulo, fomentado por indivíduos e instituições, através de projetos sociais, ou outras iniciativas, no qual ocorria a formação de alunos de oboé, o que me fez ampliar a escopo das entrevistas para que diversas regiões do país fossem visitadas.

A questão do espaço de atuação dos professores também foi considerada ao longo da pesquisa (TRIANAFYLLAKI, 2010a, 2010b). A formação de oboísta no Brasil ocorre em escolas livres, muitas vezes ligadas a Secretarias Estaduais de Cultura; escolas de nível médio, ou técnico, que respondem legalmente ao MEC; e a universidades federais, nestas, em cursos de extensão ou de bacharelado. Um quarto espaço, muito relevante no país, são os Festivais de Música, que ocorrem periodicamente com duração de uma a três semanas, nos quais professores e alunos convivem intensamente por esse breve período.

Foram entrevistados dezesseis professores de oboé, cujos critérios de seleção serão explicitados mais adiante. As entrevistas possuem um forte cunho (auto)biográfico

(BOLIVAR, 2002; FERRAROTI, 2014), e podem ser caracterizadas como narrativas (JOVCHELEVITCH; BAUER, 2002), ou episódicas (FLICK, 2002). As entrevistas geraram uma rica e volumosa quantidade de dados, que foram analisadas através da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009).

A análise dos dados através da Teoria Fundamentada gerou códigos estruturantes que levaram à divisão da tese em quatro grandes seções, que chamei de Partes. Na primeira, apresenta-se o arcabouço teórico e metodológico da pesquisa, bem como uma contextualização histórica do ensino de Música, desde a Idade Média até o Século XX, no qual busco evidenciar a permanência de certas práticas e valores que são percebidos nas narrativas dos professores de oboé. Nessa digressão histórica tento timidamente estabelecer relações entre a História da Educação Musical (MURRAY; WEISS; CYRUS, 2010) e a História da Pedagogia (CAMBI, 1999). Nas partes seguintes, apresento e discuto as narrativas dos professores à luz dos autores que sustentam teoricamente o trabalho. Cada uma dessas partes recebe o título de um verbo no infinitivo: Aprender, Ensinar, Viver. Esses verbos sintetizam os grandes códigos gerados através da Teoria Fundamentada.

A parte Aprender acompanha o período de formação dos professores, desde o momento do primeiro contato com o instrumento, a formação no Brasil, a relação entre professores e alunos, passando quase sempre por período de estudo no exterior, fase fundamental para a aquisição de capital simbólico por parte dos professores, até a entrada na vida profissional. Na parte Ensinar, busca-se compreender como os professores trabalham o ensino de oboé, desde as primeiras experiências, passando por períodos de adaptação à realidade brasileira, os conflitos com as instituições de ensino e as reflexões sobre a própria trajetória e a forma de ensinar o instrumento. Nessa seção há uma discussão sobre as fases da carreira à luz de Hubermann (1992). Por fim, na seção Viver, tornam-se mais evidentes os conflitos entre professores de escolas de nível técnico, bem como os de cursos superiores com normas legais e com a pós-graduação em música.

Entre, ou antes, de cada uma das grandes seções, foram incluídos textos cuja escrita é mais livre. Os títulos remetem a formas musicais: *Prelúdio*, *Interlúdio*, *Poslúdio*. Foram compostos com trechos retirados das entrevistas, ou escritos por mim mesmo. O *Prelúdio* é uma sorte de poema retirado das falas dos professores. Nessas seções, os colaboradores não são identificados, pois desejo crer que o todo do poema reflita o pensamento de todos os oboístas sobre o que é o oboé, ou quem, o que é mais provável, apenas a minha própria forma

de vivenciar o oboé. Nos dois primeiros *Interlúdios* falas dos professores são interpostas num breve romance e num diálogo imaginário que busca traduzir como é a relação entre professor e aluno e o quão central é para a vida do oboísta a palheta do oboé. O terceiro *Interlúdio* é uma “página de um diário”, um texto confessional do próprio pesquisador. Por fim, o *Poslúdio*, é uma síntese do *Prelúdio*, agora refletindo minha visão personalíssima do oboé depois de percorrido esse longo périplo.

Prelúdios, Interlúdios e Poslúdio, algo que está antes, depois, ou entre alguma obra musical, mas, nesse caso, algo que está quase de “fora”, por adotar um estilo mais literário que científico, mais confessional que acadêmico, onde regras se afrouxam ou perdem valor, em função de outro olhar sobre os dados. São textos que revelam a intimidade não apenas dos colaboradores, mas a minha própria. São como que um diário íntimo de quem vive no Mundo do Oboé.

Ao longo do texto alguns termos iminentemente técnicos são utilizados, o que seria inevitável. Na medida do possível busco dar definições em notas de rodapé. Por certo, um ou outro termo pode não estar definido: são tão naturais que às vezes se torna impossível distingui-los para quem convive com eles. Peço perdão antecipadamente. Somente após várias leituras é que percebi que em nenhum momento havia definido o que é um oboé. Pois bem, o oboé é um instrumento de sopro, feito em madeira, ou material sintético, cujo tubo é cônico e utiliza uma palheta dupla. A palheta é feita de bambu, chama-se dupla porque duas finas “placas” de bambu vibram uma contra a outra.

PRELÚDIO

O que é o oboé

O oboé, ele traz um certo sofrimento

Ele significa pra mim uma vitória

O oboé pra mim é uma ferramenta pra felicidade

Ferramenta de transformação pessoal

O oboé, ele me fez isso, ele me fez

Mas é, pra mim hoje o oboé é só um instrumento, pra levar música

Hoje o oboé é mais um instrumento na minha vida só

Ele é meu, meu meio de subsistência, mas muito mais que isso, a gente tem ciúme do instrumento

Não adianta eu ficar com esse instrumento preso entre a relação eu e ele e as vezes endeusando muito mais o instrumento do que, e não haver essa comunicação

Deus colocou o oboé na minha vida

É um instrumento da minha musicalidade, ele aliás, ele é o único que permite a minha expressão musical, a minha expressividade musical 100%

O oboé é o meio de expressão, é a maneira de falar o que eu não consigo

É um instrumento que você consegue variar mais o som

Eu me reconheço pelo som

Acho muito mágico

Ele é um instrumento muito antigo, eu me conecto com o passado do instrumento

O oboé está lá, é protagonista

Eu sou privilegiado.

Foi, é, minha vida

É como perguntar o que é vida, o que é o amor, o que é, sei lá, porque são essas coisas que transcendem

PARTE I – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1. A TEORIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE CLAUDE DUBAR

1.1. A IDENTIDADE EM CLAUDE DUBAR

A questão da identidade profissional é central no pensamento teórico do sociólogo Claude Dubar (1945-2015), que dedicou dois livros ao tema. O primeiro deles, *A socialização: construção das identidades profissionais*, original de 2000, traduzido em 2005; o segundo, *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, publicado em 2000 e traduzido em 2009.

Dubar estrutura o primeiro livro, *A socialização*, em três partes. Na primeira, faz uma revisão de diversas teorias da socialização, a forma como o indivíduo se integra à sociedade. Na segunda, realiza “abordagens da socialização profissional” e, finalmente, na terceira, discute a “dinâmica das identidades profissionais e sociais”. Portanto, é sobre essa primeira parte do livro e mais especificamente sobre o quinto capítulo, no qual Dubar propõe uma teoria das identidades profissionais, que pretendo me deter.

Dubar visita a literatura seguindo uma ordem mais ou menos cronológica dos autores. Inicialmente, as teorias de Piaget que propõem que a socialização da criança ocorre de forma “relacionista”, ou seja, entre a criança e seu meio, a família, a escola e, ao final da adolescência, no emprego. Todavia, a socialização, segundo Dubar, não se encerra nessa etapa, mas “de agora em diante esse processo” de socialização “deve ser simplesmente concebido como permanente e mais complexo”, uma vez que na sociedade contemporânea a socialização “não termina com a entrada no mercado de trabalho”, razão pela qual “a noção de estágios deve ser relativizada [...] levando em conta as mudanças socioeconômicas” (DUBAR, 2005, p.29).

Surgiram, ainda nos anos 1930, objeções às propostas de Piaget “de considerar a socialização um processo de desenvolvimento regido por mecanismos universais” (DUBAR, 2005, p.XV). Antropólogos culturalistas não encontraram em sociedades não ocidentais os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, nem o complexo edipiano, proposto por Freud (DUBAR, 2005, p.38). Para esses antropólogos, “a personalidade dos indivíduos é produto da cultura em que eles nasceram” (DUBAR, 2005, p.37). Por outro lado, o sociólogo americano Talcott Parsons, citado por Dubar, para sobreviver, as sociedades “devem reproduzir ao mesmo tempo sua cultura e estrutura social”, de forma que ocorra uma “interiorização” pelos indivíduos “das funções sociais vitais pelas crianças” (DUBAR, 2005,

p.XVI). Essa posição foi, de acordo com Dubar, duramente criticada por “considerar a formação da criança como adestramento [...] ou segundo o esquema do condicionamento” (DUBAR, 2005, p.72), e ainda porque “privilegia as experiências da primeira infância” e “atribuí à cultura, como um todo, uma eficácia *sui generis* (DUBAR, 2005, p.73).

No terceiro capítulo, Dubar discute o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1930-2002), buscando compreender como os conceitos de capital econômico, cultural e simbólico interagem na construção histórica e biográfica do indivíduo. No quarto capítulo, Dubar, através da releitura de autores da filosofia e sociologia, surgem propostas de uma “construção social da realidade” (DUBAR, 2005, p.XVII). Partindo do pensamento de Peter L. Berger (1929-2017) e Thomas Lückmann (1927-2016) do conceito de socialização secundária que “permitirá que o conceito se emancipe do campo escolar e da infância e se aplique com sucesso crescente ao campo profissional”. Assim, “a socialização já não é definida como ‘desenvolvimento da criança’, nem como ‘aprendizado da cultura’, ou ‘incorporação de um *habitus*’, mas como ‘construção de um mundo vivido’, então esse mundo pode ser construído e desconstruído ao longo da existência”, a socialização “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator**” (DUBAR, 2005, p.XVII, grifo do autor).

No capítulo quinto, Dubar resume assim sua proposta teórica:

A conceitualização esboçada neste capítulo recusa distinguir a identidade individual da identidade coletiva [...], para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações (cf. capítulo 1): uma transação “interna” ao indivíduo e uma transação “externa” entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage (cf. capítulo 4). A abordagem subjacente a este capítulo dá grande importância tanto aos processos culturais (cf. capítulo 2) quanto às estratégias de ordem econômica (cf. capítulo 3). Ela se concentra em apreender e definir categorias de análise (cf. quadro 6) que sejam operacionais para pesquisas empíricas (cf. terceira parte) (DUBAR, 2005, p.133).

A questão central da teoria de Dubar reside no fato de o indivíduo, mesmo vivendo dentro dos sistemas sociais muitas vezes coercitivos, busca construir, através de constantes transações internas e externas, novas configurações identitárias que sejam, ao mesmo tempo, coerentes com as identidades construídas ao longo da vida, principalmente na socialização primária, mas sem que seja necessário que essa seja preservada na integralidade.

Uma questão importante para Dubar é o fato de que a construção da identidade ocorre *em e na* relação do indivíduo, um *Eu*, com o *Outro*. Primeiramente, na socialização primária,

a família do indivíduo será um *Outro significativo*; e, depois, um grupo mais amplo, a escola, o trabalho, o *Outro generalizado*, na socialização secundária. Dubar extrai então uma síntese que dará sustentação às suas propostas. No processo de construir-se como um *Si mesmo*, George Herbert Mead (1863-1931), interpretado por Dubar, diz:

Se a sociedade [...] não pode ser construída sem fidelidade ao espírito (*Mind*) da comunidade [...] na qual ela se ancora, não o pode fazer senão pela ação coordenada de indivíduos socializados (*self*) que constroem e inventam novas relações, produtoras de social. Socializando-se, os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade (DUBAR, 2005, p.119).

Dois conceitos fundamentais no pensamento de Dubar estão sintetizados na citação: mesmo que inserido numa comunidade, em geral, a família, em sua socialização primária, na qual recebem a etnia, costumes próprios da comunidade, o indivíduo irá construir, de forma dinâmica, sua(s) identidade(s) ao longo da vida, de maneira que a socialização secundária é tanto uma continuidade da socialização primária, porém em um processo que não é estático. Desta forma, “os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade”, conforme anotado acima. A socialização secundária é entendida como um processo que permite a construção e/ou reconstrução de identidades em continuidade ou em ruptura com a identidade formada na socialização primária. Por se tratar de um processo dinâmico, a identidade nunca estará totalmente concluída.

Como fruto da socialização profissional constrói-se uma identidade profissional especializada, que pode estar em ruptura ou em continuidade com uma identidade formada na socialização primária, o que leva a “abordar a questão da socialização da perspectiva da transformação social e não somente da reprodução da ordem social” (DUBAR, 2005, p.125), e ainda “apoiada na articulação entre socialização primária e socialização secundária, a reprodução social aparece como um resultado entre outros – o mais provável na maioria das sociedades não abertamente em crise” (DUBAR, 2005, p.128; grifo do autor). A questão da reprodução social ser uma possibilidade, mas não uma determinação inelutável, é o que caracteriza as sociedades societárias modernas. Numa aproximação com a pesquisa, pode-se antever que os professores de oboé, socializados na tradição histórica do ensino de música, (NETLL, 1995; KINGSBURY, 2001) apesar da tendência de “reprodução” das formas de ensinar, numa sociedade de rápidas transformações, ou abertamente “em crise”, podem ser levados a dialogar com a tradição diante das novas exigências do mundo contemporâneo (LOURO, 2004).

Outro aspecto fundamental da teoria de Dubar é a noção de que há um saber legítimo, típico de um grupo profissional, que se relaciona com os sistemas e instituições e que, no interior destes, o indivíduo traça estratégias “que resultam da avaliação das capacidades e oportunidades, da interiorização da trajetória e da história do sistema” e, talvez mais importante para a pesquisa, “a relação com a linguagem, isto é, com as categorias utilizadas para descrever uma **situação vivida**” (DUBAR, 2005, p.129, grifo do autor). Portanto, se faz necessária uma entrevista de cunho biográfico para se chegar à compreensão desse mundo vivido.

É pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as *identidades típicas pertinentes em um campo social específico*. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, em suma, à aquisição de um **saber legítimo** que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida” (DUBAR, 2005, p.129, grifos do autor).

Dubar anuncia aqui o que irá repetir diversas vezes: é preciso ouvir a narrativa biográfica para compreender os “mundos construídos” através das narrativas feitas pelo entrevistado. Assim, para se conhecer as formas identitárias do indivíduo, não bastam informações numéricas, ou estatísticas, tais como a renda, formação, gênero e religião, que podem ser obtidas por um questionário igual para todos de forma objetiva. Se as formas identitárias são frutos das relações pessoais e profissionais do indivíduo com/em seu meio ao longo da vida, é mister ouvir este indivíduo e interpretar sua narrativa, que será subjetiva e objetiva ao mesmo tempo. A identidade é construída e reconstruída ao longo da vida e não se pode falar de uma identidade única que, uma vez formada através da socialização primária, o acompanhará por toda a existência. Sendo assim, não há uma essência imutável que compõe o ser: “todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretções que às vezes fazem passar por “essências” intemporais” (DUBAR, 2005, p. XXI).

1.1.1 A atribuição e as transações objetiva e subjetiva.

Conforme já mencionado, a identidade é construída pelo indivíduo na relação com o outro. A “identidade para si” (aquilo que penso que sou) e a “identidade para outro” (aquilo que pensam, ou dizem que eu sou) estão ligadas de “maneira problemática [...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro”, mas nunca se é capaz de se saber com segurança absoluta o que o Outro pensa que sou (DUBAR, 2005, p.135).

Se o *entorno* do Eu está em relação com este, a construção da identidade se dá através de uma “negociação identitária” que articula a “identidade reivindicada para si”, ou aquilo de digo e penso de mim mesmo, e a “identidade para outro”. Para Dubar, “estamos diante de dois processos heterogêneo: a **atribuição** [de identidade] pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos” (DUBAR, 2005, p.139, grifo do autor). A esse processo corresponde um segundo “de interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos” (DUBAR, 2005, p.139). Todavia, o indivíduo não é passivo. Ele pode estar de acordo ou não com a identidade atribuída. Ocorre, segundo Dubar, uma “transação” entre o indivíduo que busca acomodar a identidade *atribuída* à identidade *para si*. Dubar nomeia transação objetiva àquela na qual o indivíduo busca “acomodar a identidade para si à identidade para o outro”.

Uma outra transação é subjetiva, na qual há uma transação “interna” em que o indivíduo busca “salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro a identidade-para-si” (DUBAR, 2005, p.140). Ora, as identidades, sob este ponto de vista, são construídas na articulação entre esses dois sistemas, objetivo e subjetivo, ao longo de um processo biográfico. Pode-se falar de “trajetórias vividas” que é a forma como “os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos de sua biografia social que julgam significativos” (DUBAR, 2005, p.140, nota de rodapé). É na articulação deste processo, tanto externo quanto interno ao indivíduo, que se constrói a “identidade de uma pessoa [que] não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p.143).

O caso dos artistas na universidade parece ser um exemplo típico no qual a instituição “atribui” uma identidade ao professor (processo de atribuição), do qual se espera uma produção acadêmica bibliográfica, sobretudo; enquanto aqueles buscam se adaptar às exigências acadêmicas de diversas formas (transação objetiva ou subjetiva), procurando preservar, todavia, sua identidade *para si*. No momento em que os artistas buscam se adaptar às regras, ao mesmo tempo em que continuam com sua produção artística e buscando fazer com que a instituição compreenda a particularidade do seu fazer artístico, há uma transação objetiva; mas também uma transação subjetiva, pois esta busca salvaguardar sua identidade de artista, mesmo tendo de conviver com critérios que nem sempre foram construídos com o universo das Artes em mente (THORNTON, 2012; ALMEIDA 2009; ARRUDA, 2012; BENNETT, WRIGHT, BLOM, 2009; LOURO, 2004).

1.1.2 Processos biográfico e relacional

Conforme já se observou, a construção das identidades é um processo biográfico, uma construção de si. É também um processo relacional, primeiramente na família e na escola, e, depois, da entrada no mercado, no local de trabalho. Esse processo relacional quando desenvolvido no interior do local de trabalho implica em relações de poder, de gênero, de ajustes e negociações, ou transações identitárias entre os indivíduos, seus pares, seus subordinados, seus chefes, com as regras das instituições, etc. Novamente “esse processo implica uma transação que pode ser conflituosa entre os indivíduos, portadores de desejos de identificação e de reconhecimento, e as instituições, que oferecem *status*, categorias e formas diversas de reconhecimento” (DUBAR, 2005, p.154).

Ao adentrar no mercado de trabalho, ou no processo de saída da vida escolar, constrói-se uma primeira identidade profissional (DUBAR, 2005, p.150) que, neste momento de crise (DUBAR, 2009), por certo, não será permanente. Quando essa identidade profissional é “construída a partir de categorias especializadas e limitadas” é bastante possível que passem por profundas transformações (DUBAR, 2005 p.148). Justamente a formação especializada é uma questão fundamental dos bacharelados em instrumento no modelo da tradição histórica do ensino de música ocidental, no qual se valoriza o aspecto prático acima de qualquer outro (LOURO, 2004).

No caso específico do oboé, que por diversos motivos, não se tornou um instrumento muito difundido (BURGESS; HAYNES, 2004), está restrito quase sempre ao espaço da música erudita. Assim, o campo de trabalho do oboísta está limitado a orquestras e bandas sinfônicas, com poucas inserções na música popular, o que será discutido ao longo da tese. Por essa razão, a identidade especializada do instrumentista muito provavelmente passa por transformações ao longo da vida. Desta forma, o ensino do instrumento passa a ser um elemento importante na vida profissional do oboísta. Todavia, a maioria destes artistas, neste caso, oboístas, não recebeu uma formação pedagógica ou essa formação pode ser considerada insuficiente (WEBER, 2014), algo que também se verifica em outras áreas do ensino superior (MASETTO, 2012; BAZZO, 2007; BAZZO, V. L. 2007).

Essas questões fizeram surgir algumas perguntas que nortearam as primeiras etapas da pesquisa. Como se deu o processo de formação do professor de oboé? Quais foram seus professores? Uma vez que começaram a ensinar, como seu processo de ensino foi mudando ao longo do tempo? E como as novas tecnologias mudaram sua relação com os alunos? A

identidade de “artista” se transformou ao longo do tempo numa identidade de “artista-professor”?

1.1.3 Formas identitárias em A Socialização

Ao caminhar para a análise da vasta quantidade de dados de sua pesquisa, Dubar propõe quatro categorias identitárias. Tais categorias refletiriam as principais formas identitárias dos trabalhadores entrevistados. Realizo um brevíssimo resumo dessas quatro formas identitárias apresentadas na terceira parte do livro *A socialização* (2005). A primeira forma identitária seria a de “executor com estabilidade ameaçada”. Nela, trabalhadores de empresas francesas percebem as mudanças exigidas pelas empresas no processo de modernização como *sem sentido*, pois não querem se afastar da formação inicial de trabalhadores, ou do ofício, aprendidas na escola, antes de entrarem na empresa, e nas aprendizagens práticas adquiridas *no* trabalho, durante a socialização profissional. As mudanças os excluem. A segunda forma identitária, os “novos trabalhadores” mais jovens se engajam nos cursos de formação, buscando adaptar-se à nova realidade, com a esperança de progresso dentro da empresa. Porém, não alcançando a progressão desejada se sentem “**bloqueados**”. Outra forma identitária é a de profissionais também jovens, com diplomas universitários que buscam se integrar à nova empresa e conseguem beneficiar-se da formação continuada e progredem na empresa, sendo chamados de “**carreiristas**” por Dubar. Por fim, um profissional independente, que possui um projeto próprio e considera a posição atual como passageira, como um estágio dentro de um processo biográfico. Ele deixará a empresa no momento que outra oportunidade surgir. São “autônomos” com “identidade incerta” segundo Dubar (2005).

1.2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS E A CRISE: UM NOVO TESTAMENTO

Dubar foi criticado pela ênfase no livro *A Socialização*, que tem sido analisado até aqui, aos aspectos profissionais da identidade, dando pouco espaço à influência da família, ou a aspectos simbólicos como a religião, e de caráter intimista, tais como as relações amorosas. Isso o levou a dedicar outro trabalho sobre o tema, num livro intitulado *A crise das identidades: interpretação de uma mutação* (2009).

A crítica sofrida produziu em Dubar um aprofundamento de alguns de seus conceitos. Ele admite que sua concepção do eixo relacional para outrem e relacional para si “era

demasiado redutora”, de tal forma que juntamente com Didier Demazière¹, elaborou um método de análise mais profundo, no qual:

O esquema inicial passando às formas languageiras (categoriais e discursivas) que enquadram essa dupla transação. A concepção desenvolvida aqui é que as formas (culturais, estatutárias, reflexivas e narrativas) entram em transações complexas dependendo do contexto e do momento biográfico considerado (DUBAR, 2009, p.246, nota de rodapé).

Essa obra, mais recente pode ser tomada como um Novo Testamento que não contraria o Antigo, para utilizar uma analogia com a Bíblia. Em *A socialização*, Dubar está preocupado com a identidade profissional. Em *A crise das identidades*, o capítulo-chave trata da identidade pessoal, agora vista não apenas no contexto profissional, mas dentro do universo amplo e mais complexo do indivíduo (DUBAR, 2009, p.193).

A noção de crise adotada por Dubar não é apenas a de “uma fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo”, mas “essa acepção da palavra *crise* remete à ideia de uma ‘ruptura de equilíbrio entre os diversos componentes’ (DUBAR, 2009, p.20). As instituições que conferem estabilidade às formas identitárias, a comunidade, a família, as instituições simbólicas, e, finalmente, o trabalho, passaram por profundas mudanças nas últimas décadas, causando uma ruptura com as formas identitárias históricas.

Se introduzirmos a hipótese de que cada período de equilíbrio relativo, de crescimento contínuo e de regras claras, de política estável e de instituições legítimas é acompanhado de um conjunto de categorias partilhadas em sua maioria, de um sistema simbólico de designação e de classificação fortemente interiorizado, então a ruptura desse equilíbrio deve constituir uma dimensão importante e específica de crise. A mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma desestabilização dos pontos de referência das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Essa dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade assim postas em questão. É essa a hipótese que procurarei testar neste livro tentando ligar a crise dos vínculos sociais às crises existenciais da subjetividade. (DUBAR, 2009, p.22).

A crise do capitalismo que, segundo Dubar, tem início nos anos 1970 e ainda não foi superada, afeta de forma direta todas as áreas da vida contemporânea: as famílias, as relações amorosas, ou a esfera íntima; a vida política, ou a esfera pública; a religiosa, ou a esfera simbólica; o trabalho, ou a esfera a profissional, e, por consequência, as identidades, antes estáveis, estão agora em crise, passando por transformações (DUBAR, 2009).

¹ Dubar se refere a um terceiro livro que escreveu juntamente com Demazière *Analyser les entretiens* (1997) ainda não traduzido para o português.

1.2.1 Uma questão epistemológica

Uma questão epistemológica, brevemente citada anteriormente, é exposta de imediato no novo testamento de Dubar. Ele expõe dois conceitos encontrados em filósofos pré-socráticos que apresentam duas concepções antagônicas sobre o Ser: a primeira, chamada de essencialista; a segunda, de acordo com Dubar, denominada de nominalista. A definição do essencialismo é enunciada por Parmênides (V.a.c) da seguinte forma: “O ser é, o não ser não é”, ou “O devir é excluído do ser”. Nessa definição, o Ser possui uma essência imutável que lhe é inerente. A identidade do ser, então, é o que não muda nunca, sua essência. Os seres são agrupados em categorias que possuem a mesma essência. “A identidade dos seres é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (DUBAR, 2009, p.12), por essa razão o Ser é sempre o mesmo, imutável, e vive numa sociedade na qual sua identidade lhe é dada, seja geneticamente, seja por seu “estado civil”, a posição em que nasceu em determinado grupo, assim sua identidade não se alteraria ao longo da existência.

Em oposição a essa corrente, também na Grécia, há uma concepção atribuída a Heráclito. Para o pré-socrático, “não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, o mesmo pensador também teria dito que “tudo flui”. Ora, tudo muda, nada é eterno (DUBAR, 2009, p.13). Essa concepção será a posição defendida pelo autor. Assim, “o que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto” (DUBAR, 2009, p.14).

O que são então, nesse caso, as categorias que permitem dizer alguma coisa sobre esses seres empíricos sempre mutáveis? **São as palavras, nomes que dependem do sistema de palavras em uso, que servem, num dado contexto, para nomeá-las. São modos de identificação, historicamente variáveis.** (DUBAR, 2009, p.13, grifo meu).

Observa-se que a identidade é “sistema de palavras em uso”, e que, para detectar a identidade, ou autoidentificações do indivíduo, Dubar propõe a entrevista narrativa como método, ou seja, ouvir esse indivíduo e absorver o que ele diz de si e de sua relação com o(s) Outro(s), como a melhor forma de se compreender sua identidade. Dessa forma, a narrativa do indivíduo é que leva a compreensão e mesmo da formação de sua identidade.

1.2.2 Formas identitárias e história: um processo dinâmico e crise das identidades profissionais

Dubar afirma que houve processo histórico no qual, partindo-se de uma sociedade de tipo comunitária, alcançou-se, na Modernidade, uma sociedade de tipo societária. As primeiras são sociedades tradicionais, nas quais predominam os aspectos culturais e mágicos.

Nelas, o indivíduo ocupa lugar a ele destinado pela comunidade e pela tradição. A identificação é imposta ao indivíduo. O segundo modelo, a sociedade de tipo societária, na qual o indivíduo se associa livremente em função de interesses econômicos e instrumentais (DUBAR, 2009, p.42). Para demonstrar como ocorreram essas transformações históricas, Dubar discute como três autores, Norbert Elias, Max Weber e Karl Marx, conceituaram a questão da identidade para testar a tese da mudança sócio-histórica e como, em cada período relativamente estável, foi possível perceber formas identitárias predominantes (DUBAR, 2009, p.26).

Dubar define, apoiado nestes autores, quatro formas identitárias históricas: a “biográfica para outrem”, que ocorre em sociedades de tipo comunitárias. Nelas, a identidade é imputada pela comunidade, em função do sexo, da posição do pai e à cultura da comunidade; é “uma forma de identificação muito antiga que permanece predominante enquanto perdura, ao mesmo tempo, a supremacia do Nós sobre o Eu (Elias), as formas encantadas de crenças sobre as formas racionais (Weber) e as formas pré-capitalistas de produção (Marx)” (DUBAR, 2009, p.71). A segunda forma identitária é “racional para outrem”, na qual o indivíduo interage e é coagido por instituições, “a família, a escola, os grupos profissionais, o Estado” (DUBAR, 2009, p.72), a identidade é exercida através de “papéis” que o indivíduo representa, para si e para outrem na sociedade. O exemplo de tal forma identitária histórica seria, segundo Dubar, apoiado em Norbert Elias, o da sociedade cortês, na qual o indivíduo assimila e representa papéis exteriores, que assume como forma de alcançar prestígio ou privilégios. Observa-se que essa não é a identidade natural do indivíduo, aquela de seu meio cultural original, mas uma identidade assumida de fora para dentro. Enquanto nessas duas formas identitárias a “identidade” é imposta ou “representada” são exteriores ao indivíduo, nas seguintes, há uma interação entre o indivíduo e a sociedade.

A terceira forma identitária histórica é a “forma relacional para si”, na qual o indivíduo é um projeto que se constrói a si mesmo. Não há necessariamente uma identificação com indivíduos que estejam próximos, mas a um “Nós composto de semelhantes”, um Eu que se “deseja fazer reconhecer por Outros significativos pertencentes ao mesmo projeto. A esse Nós composto de próximos e de semelhantes corresponde uma forma específica do Eu que se pode chamar de Si mesmo reflexivo” (DUBAR, 2009, p.72). A quarta forma identitária histórica, a “biográfica para si”, na qual o indivíduo questiona as identidades que lhe são atribuídas e busca construir um “projeto de vida”, uma “narrativa de si”. Essa forma identitária é um “processo biográfico que se acompanha de crises”. O *eu mesmo* passa a ser um projeto

permanentemente de construção que busca um reconhecimento através de relações entre este “Si narrativo” e/ou “Outros significativos” e os “Outros generalizados”. Dubar busca em Paul Ricoeur o termo “identidade narrativa” para definir esta forma identitária (DUBAR, 2009, p.42), surgida, segundo Weber, citado por Dubar, durante a Reforma protestante.

Nos dias atuais, vivemos um “período de crise” e, portanto, não há mais um conjunto de “instituições estáveis”, nem uma forma identitária dominante em nossa era. Uma vez que houve uma “ruptura”, ainda não se pode perceber ou vislumbrar um tipo de identificação que seja compartilhado pela maioria, como já aconteceu em outras épocas.

Há uma passagem bíblica na qual o Faraó do antigo Egito sonha com sete vacas gordas que são devoradas por sete vacas magras (BÍBLIA, Gênesis, cap. 41, ver. 1-36). A história recente parece repetir o texto bíblico. Depois de “trinta anos gloriosos”² seguiram-se outros trinta anos de crise. A crise econômica, aguda e persistente, transformou, segundo Dubar, radicalmente o cenário do emprego na França. Depois da década de 1990, ao invés de uma carreira estável, o emprego tem se caracterizado por uma dinâmica de projetos. O próprio trabalhador é responsável por sua formação e sua “empregabilidade” (DUBAR, 2009). Em consequência dessas mudanças radicais, as formas identitárias que Dubar (2005) apresentou em “A socialização” estão em crise.

1.2.3 Construção e crises da identidade pessoal

Longe de se contradizer ou de abandonar aquela concepção original, Dubar amplia e aprofunda seus conceitos. Se inicialmente sua preocupação era a relação do indivíduo com o trabalho, agora trata-se de uma construção da identidade pessoal mais complexa, posto que engloba não apenas o trabalho, mas a família e aspectos simbólicos. Porém, todos estes elementos estão em *crise* com os modelos anteriores. Além disso, Dubar introduz novas questões: a flexibilidade do sujeito, a questão da formação permanente do “sujeito que aprende” e a narrativa pessoal que dá sentido a todas essas inter-relações entre o sujeito e seu entorno e consigo mesmo.

A identidade é construída em “percursos individuais”. As instituições sólidas, a “família estável” de modelo patriarcal, foram questionadas pelo processo de “emancipação das mulheres” que “transformou em profundidade a instituição familiar”. A prática de uma reflexão íntima, caracterizada, por exemplo, pela escrita de diários (o que era comum no século XIX), hoje em dia, “essa vida pessoal, privada, subjetiva não se limita à adolescência e

² Período de constante crescimento econômico posterior a II Grande Guerra Mundial.

a juventude” e não apenas às mulheres como ocorria no século XIX, mas é comum a todos e “pode durar a vida toda”. A subjetividade é “verbalizada”, o que leva à “construção de uma identidade narrativa” (DUBAR, 2009, p.225).

Se no âmbito privado houve mudanças profundas, no profissional não foi diferente: “as mudanças de todos os tipos aumentaram: mobilidades coagidas, mas também voluntárias; rupturas impostas, mas também progressões negociadas; precariedades sofridas, mas também experimentações desejadas”; essa permanente adaptação exigida pelo mercado de trabalho é em absoluto diferente do “emprego vitalício”. Mesmo os serviços públicos, outrora estáveis e de lenta transformação, são “pressionados por “estratégias de rentabilização do capital financeiro ou pelas políticas de modernização das administrações públicas”, há uma “explosão de novas formas de emprego” e a “uma vasta recomposição dos ciclos de vida profissional” (DUBAR, 2009, p.226).

No campo do simbólico, “práticas tradicionais se tornaram rarefeitas”, os adultos da geração do *baby-boom* construíram outras relações com o religioso e o militantismo: “se a paisagem religiosa mudou por completo e a paisagem política se modificou razoavelmente nos últimos trinta anos, é porque os comportamentos e atitudes [da geração do baby-boom] se transformaram profundamente”; essa grande diversidade de “trajetórias da vida privada, profissional, político-religiosa” leva Dubar a propor que um “espaço crescente conferido à identidade reflexiva (“Si mesmo” como distância em relação aos dos papéis) e narrativa (“Self” como projeto)” (DUBAR, 2009, p.227). Dessa forma, as antigas categorias tradicionais de classificação externas ao sujeito, comunitárias e estatutárias, não dão conta da complexidade do sujeito hodierno: “identidade pessoal não “determinada” por suas condições sociais” (DUBAR, 2009, p.231).

O Eu narrativo é essa história que cada um conta a si mesmo e, às vezes, aos outros. É por isso que a dimensão biográfica tornou-se um componente essencial da identidade pessoal. Contar sua vida é encontrar uma intriga que articula esses dois níveis e que permite “dar um sentido” à sua vida, ao mesmo tempo uma direção e uma significação compreensíveis por outrem. Essa biografia é atravessada por crises, pois a identidade jamais é adquirida, sempre em busca de si mesma, sempre exposta às mudanças e aos questionamentos. (DUBAR, 2009, p.264).

Esse Eu narrativo contemporâneo constantemente se *re*-conta e reinterpreta seu passado, cria e recria sua(s) identidade(s) ao longo da vida. Sem a estabilidade da família patriarcal, ou de uma causa política, sem a estabilidade de emprego, devendo aprender durante todo o tempo, o Eu poderá possuir, de acordo com o tempo e o espaço, das relações pessoais, da socialização no trabalho, diferentes e/ou simultâneas configurações identitárias.

1.3 UMA AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE: IDENTIDADE E CLASSE SOCIAL

Diante das rápidas transformações da sociedade contemporânea, uma vez mais Dubar (2016) coloca o conceito de identidade em discussão. Na sociedade altamente individualizada de hoje ainda faria sentido se falar em classe social? Em seu ensaio, o autor procura defender três teses. Em primeiro lugar, a “noção de marxista de classe desapareceu” da sociologia “francesa desde os anos 1970-80, ao mesmo tempo em que aquela de identidade se disseminava em múltiplos sentidos” (DUBAR, 2016, p.172). A segunda tese procura demonstrar que “pesquisas preciosas tentaram operacionalizar uma noção de identidade que não se opõe àquela de classe, ao menos em sua definição weberiana” (idem). A terceira tese defendida é a de que, em função da:

Mistura de reivindicações de reconhecimento identitário e de lutas contra desigualdades de classe é concebível e talvez até mesmo detectável atualmente, com a condição de que se construa um novo paradigma de classe e de que se esclareça radicalmente a noção de identidade (DUBAR, 2016, p.174).

Dubar percebe uma ascensão da identidade que coincide com o declínio da noção de lutas de classes (DUBAR, 2016, 174). Ao mesmo tempo, “a luta de classe se tornou, pelo menos em parte, em uma miríade de causas identitárias” (DUBAR, 2016, 185). O que parece sugerir que as “causas”, as identidades simbólicas em crise (DUBAR, 2009, p.155) agora passam por uma renovação “inspiradora” de lutas, não mais locais, mas globais:

Essa mudança de grande amplitude que conduziu a uma metamorfose da própria noção de classe social. Prolongando a teorização weberiana, ela designa de agora em diante categorias de grupos e de indivíduos que partilham oportunidades de vida semelhantes (*Lebenschancen*) de acesso às riquezas – e notadamente à saúde, à educação e ao trabalho – mas, também ao poder e ao reconhecimento (ao prestígio) em função de sua conduta de vida (DUBAR, 2016, p.186)

Porém, esses indivíduos não estão necessariamente presos ao mesmo espaço físico. Elas podem estar conectadas pelo Facebook, por exemplo. Ou, ainda segundo Giddens (2003), terem “causas globais”, como o aquecimento do planeta. O conceito de “classe e identidade” que conecta pessoas diferentes é particularmente interessante quando se pensa em “grupo de oboístas” ao redor do globo, mesmo que aqui se force o conceito defendido por Dubar, já que não há uma “reivindicação” por parte dos oboístas, no sentido de um clamor latente por um direito perdido, ou uma causa, como é o caso dos direitos civis ou da luta contra a “dominação masculina” (DUBAR, 2016, p.189).

Essa posição de Dubar o aproxima de outros pensadores da identidade, tal como o filósofo Kwame Anthony Appiah, particularmente quando este fala em uma “solidariedade” entre pessoas que possuem identidades semelhantes, “assim, normas de solidariedade para a identidade x são normas que dizem o que você deveria fazer, como fazer para e fazer por outros xs” (APPIAH, 2016, p.29). Appiah desenvolve seu argumento tanto em termos de grupos étnico-raciais, porém, esse “x” poderia ser “mulher”, “negro”, “americano” (APPIAH, 2007, p.24). E, por que não, oboísta? Esse aspecto de solidariedade e de identidade em “torno” de um valor, ou do oboé como constructo é que pretendo desenvolver mais adiante em O Mundo do Oboé.

2. A QUESTÃO DA IDENTIDADE E OS ARTISTAS QUE ENSINAM

Nesta seção em particular, pretendo discutir a forma como a questão da identidade foi abordada em algumas pesquisas ligadas ao ensino das Artes, seja de maneira direta ou indireta. Na primeira delas, Alan Thornton (2012) propõe uma configuração identitária que abarque ao mesmo tempo dois papéis, formando assim o que ele chama de *dual identity*. Pretendo analisar dois artigos sobre como o espaço de trabalho pode influenciar na formação identitária de professores de instrumento na Grécia (TRANTAFYLLAKI, 2010a; 2010b). Em duas pesquisas realizadas no Brasil, Almeida (2009) e Arruda (2012) entrevistaram artistas-professores em dois momentos históricos diferentes. Louro (2004), por sua vez, pesquisou a questão da identidade profissional de professores de instrumento em universidades públicas no Rio Grande do Sul.

2.1 A PROPOSTA DE *DUAL IDENTITY* DE ALAN THORNTON

Numa obra que analisa o trabalho de professores que ensinam artes plásticas nos ciclos básico, médio e superior nos Estados Unidos e no Reino Unido e que, concomitantemente ao ensino, mantêm uma carreira profissional caracterizada por exposições e comercialização de suas obras, ou seja, por certo reconhecimento profissional no meio artístico, a principal proposta da teoria de Thornton é a apresentação de possíveis configurações identitárias que superem o conflito entre as identidades de artista e professor.

Thornton sugere a possibilidade de uma configuração binária (*dual identity*) que poderia ser traduzida livremente para identidades dualísticas ou duplas-identitárias³.

Na teoria das cores e contexto de mistura de pigmentos, as cores primárias, vermelho, amarelo e azul podem ser combinadas de três diferentes maneiras para formar as cores secundárias, púrpura, laranja e verde. Eu proponho aqui que vermelho representa o artista, amarelo o pesquisador e azul o professor. Portanto, púrpura representa o artista professor, laranja o pesquisador artista e verde o professor pesquisador. (THORNTON, 2012, p.3 kindle edition)⁴.

A própria capa do livro revela, através de uma metáfora, as ideias que serão desenvolvidas (Fig.1). Haveria três configurações possíveis: artista professor⁵, professor artista, professor pesquisador. Dessa forma, busca escapar da excessiva simplificação limitada a “este ou aquele”, “isto ou aquilo”.

³ Opto por uma tradução livre do termo, uma vez que a tradução literal: “dupla identidade” pode ter uma conotação negativa em português.

⁴ Tradução livre.

⁵ Thornton não utiliza o hífen quando se refere ao *artista professor*, ao contrário de Almeida. Respeito aqui a forma como cada autor utilizou o termo.

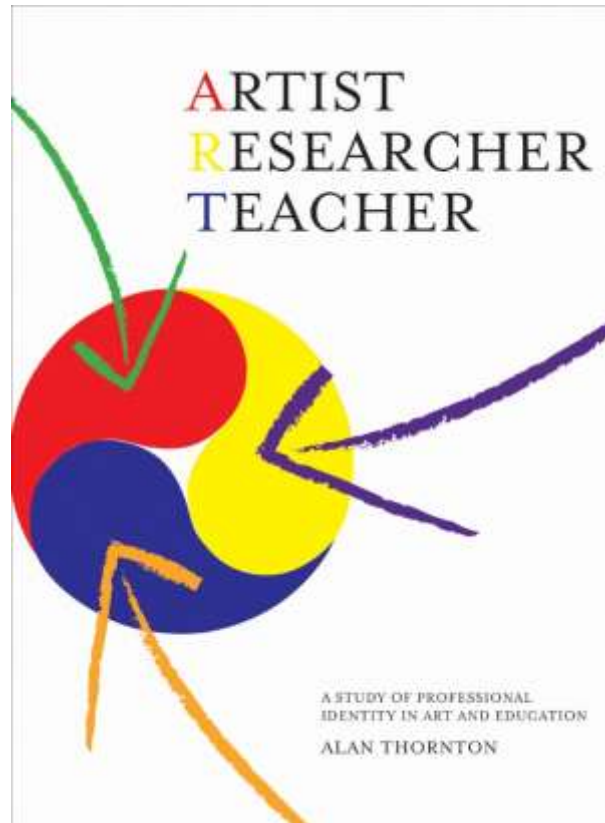


Figura 1: A metáfora das cores de Thornton

Essas três formas identitárias propostas por Thornton pretendem abarcar aspectos comuns a todos os professores: o ensino e a pesquisa, somado a isso, no caso específico deste subgrupo de professores, a atuação artística profissional. Seria possível a uma mesma pessoa assumir as três formas identitárias propostas por Thornton ao longo da carreira? Ainda que realizada em um contexto muito diferente do vivido no Brasil, a combinação destas duplas-identitárias sugeridas por Thornton é uma proposta interessante, pois demonstra que, para os professores estudados, a vida profissional de professor e artista não está em conflito, ao contrário, há uma retroalimentação entre ambas as atividades.

2.2 O ESPAÇO E A IDENTIDADE, UM CASO DA GRÉCIA

Para Claude Dubar (2005), o espaço de trabalho é um dos fatores de maior influência na construção identitária do indivíduo. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Triantafyllaki, (2010a; 2010b) explora a construção de identidades de professores de música em duas cidades gregas. Ao entrevistar professores de instrumento que atuam em dois espaços de trabalho diferentes, o primeiro em um conservatório em Atenas, o segundo em um departamento de música de uma universidade, numa cidade do interior, a pesquisadora chega à conclusão que o espaço de trabalho é determinante para a configuração identitária.

Professores que ensinam no Conservatório em Atenas, que abriga alunos de diferentes faixas etárias, por um período longo de estudos, tendem a investir na sua identidade de professor; enquanto aqueles que atuam em universidade, supostamente um centro de formação de excelência, no qual os alunos permanecem por tempo menor, os professores investem mais na identidade de artista. Os professores universitários entendem que sua atuação artística dentro do Campus é importante para que se mantenha a arte na universidade e como modelo para os alunos (TRANTAFYLLAKI, 2010a).

Outra vez, há percepção dualística da identidade profissional dos professores. Apesar de investirem mais na identidade de “professores”, os docentes do conservatório também atuam artisticamente, e por sua vez, “artistas” da universidade estão cientes de sua atuação como professores.

2.3 DIÁLOGOS COM ARTISTAS PROFESSORES

Many would regard the union of conservatoires (or schools of music) and universities as a marriage of convenience: the bride beautiful, artistic, but without means; the groom perhaps a little dull, but a stable provider. (SCHIPPERS, 2007, p.34)

O professor de um departamento de artes é contratado prioritariamente por seu fazer artístico (KINGSBURRY, 1988; NETTL, 1995; ALMEIDA 2009; ARRUDA, 2012; THORNTON, 2012). No Brasil as artes são membros jovens da academia, e muitas vezes enfrentam um sistema desenhado para as ciências exatas. Não por acaso, há conflitos entre artistas e formas de avaliação oficiais, incluindo-se a titulação acadêmica.

Nessa seção, pretendo discutir as narrativas de professores em dois trabalhos acadêmicos que tem como objeto de estudo os artistas-professores que atuam, ou atuaram em universidades brasileiras. O primeiro deles é o livro *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*, de Célia Maria de Castro Almeida (2009), fruto da tese da autora (ALMEIDA, 1992). O segundo trabalho, também uma tese, é intitulado *Arte, trabalho e profissão docente: contradições nas relações de trabalho de artistas na universidade pública*, de Cármen Lúcia Rodrigues Arruda (2012). Em ambos os textos é possível perceber que mudanças institucionais trouxeram consequências diretas na forma como esse grupo de profissionais se relaciona com o trabalho e com a instituição, na maneira como enxergam a si mesmos e como suas atividades (e identidades) de artistas e professores foram afetadas pelas transformações ocorridas ao longo de duas décadas. Uma vez mais a questão da negociação entre o indivíduo e a instituição em que trabalha tem pesadas consequências para a construção

da identidade (DUBAR, 2005; 2009). As pesquisas podem ser lidas (e de fato o são) como documentos históricos que expõe testemunhos dos professores (PINSKY, 2005; BLOCH, 1997).

2.3.1 Ser artista, ser professor

Entendendo que a “história do ensino da arte está repleta de mitos” (ALMEIDA, 2009, p.21), Almeida entrevistou artistas-professores que são, segundo ela, os que efetivamente ensinam arte. O objetivo da autora é compreender “de que modo foi construído o conhecimento sobre como deve ser o ensino de arte; que quadro de referências fundamenta esse conhecimento e quais visões de mundo explicam as rupturas na forma de pensar o ensino da arte” (ALMEIDA, 2009, p.20). Para alcançar seu propósito, a pesquisadora buscou investigar “a maneira como os artistas-professores experienciam e pensam em suas práticas: que ideias vivenciam e expressam, que ações praticam, que interações estabelecem com os alunos e seus pares” (ALMEIDA, 2009, p.21).

A autora observa que, quando realizou a pesquisa (portanto uma observação realizada somente quando o livro foi publicado), não havia muitos estudos sobre o ensino da arte no ensino superior. À época, a pesquisa “tratava das qualidades e habilidades ao desempenho da docência; estudos sobre o comportamento do professor e os efeitos que produzem na aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2009, p.2, nota de rodapé). Portanto sua pesquisa, de certa forma, antecipa no Brasil as pesquisas biográficas ou (auto) biográficas que surgiram na década de 1980 e ampliadas desde a década de 1990 (NÓVOA, 1992, p.15). Curiosamente, não há menção a tal método ou à bibliografia que acabava de ser publicada sobre o professor como pessoa e os estudos (auto)biográficos. Ainda assim, a pesquisa se situa nesse momento histórico e busca ouvir o professor e não os currículos e documentos oficiais. Um trecho da tese não publicado no livro, mas que transcrevo abaixo, expressa melhor esse ponto de vista:

Defini que o meu estudo seria sobre o ensino de arte e o trabalho de artistas enquanto professores em cursos de ensino superior. Mas não estou interessada em discutir currículos, programas, leis, etc., e sim a concretude de um trabalho feito por pessoas que são artistas professores. **Quero dar voz a essas pessoas. Investigar não apenas o que pensam sobre ensinar, mas também como o fazem, como se sentem fazendo este trabalho, o que pretendem com ele e, ainda, as relações que estabelecem com as instituições onde trabalham** (ALMEIDA, 1992, p.27; grifo meu).

2.3.2 O lugar do artista na academia

Almeida questiona a aparente contradição de que um artista, que no senso comum é um “rebelde”, venha a trabalhar numa instituição burocrática, tal como é a universidade. As entrevistas analisadas por Almeida revelam que o artista busca na universidade, entre outras coisas, uma estabilidade financeira. Ao contrário das aparências, é o mercado que cerceia a liberdade do artista e pode impor-lhe um estilo que seja vendável. Muitos artistas-professores argumentam que a universidade lhes garante um salário e estabilidade financeira que não teriam se estivessem vivendo apenas do mercado de arte (ALMEIDA, 2009, p.69).

Outro aspecto importante observado nas entrevistas é o fato de que a identidade de professor era considerada, por alguns entrevistados, inferior à de artista. Almeida diz que “a decisão de se dedicar ao ensino nem sempre é tomada com tranquilidade, pois supõe o conflito entre duas atividades tidas como diferentes e opostas” (ALMEIDA, 2009, p.69). Como observado por Perkins (2012, p.11), a profissão docente é considerada por muitos como sendo de “segunda categoria” (*second-rate*) em relação à de artista. Mills também observa que, somente no final da formação, os alunos passam a considerar a carreira docente, uma vez que nos conservatórios ingleses, o objetivo é a formação de músicos para orquestras e potenciais solistas (MILLS *et al.* 2007).

Almeida, ao longo do texto, afirma que não há contradição entre ser artista e ser professor. Os professores são conscientes que não poderiam fazer arte com a mesma liberdade se não trabalhassem na universidade: “só é possível “ser artista” porque “ser professor” garante a sobrevivência do artista-professor”, todavia, para os professores entrevistados, “a produção de arte prevalece sobre o ensino” (ALMEIDA, 2009, p.151). Apesar disso, a autora afirma que não há “uma oposição entre ser artista e ser professor: uma atividade não exclui a outra. A ideia de oposição, corrente no senso comum, advém do falso entendimento de que o trabalho de produção de arte é criativo e que o docente não é” (ALMEIDA, 2009, p.150).

A questão da necessidade de pós-graduação é uma das mais complexas no contexto da arte na universidade. A formação dos professores muitas vezes ocorre em cursos livres, aulas particulares, conservatórios e escolas de teatro (ARRUDA, 2012, p.151). O que explica a *falta* do título acadêmico de alguns professores-artistas entrevistados ou a necessidade que estes têm de buscar uma formação de pós-graduação. A indispensabilidade ou não da produção de uma tese, a dificuldade de se “medir” a obra de arte dentro dos critérios da instituição são muito discutidos pelos entrevistados por Almeida (2009) e Arruda (2012).

É possível observar que a discussão dos professores sobre a exigência da titulação pode indicar o início de um processo de mudança que ocorria no interior das universidades onde os entrevistados trabalhavam, ao menos com relação aos professores da Unicamp. Naquele momento, a Unicamp dava início ao processo que foi chamado de “Qualidade Total”, cujo objetivo era que todos os professores da Unicamp fossem doutores (ARRUDA, 2012).

2.2.3 O professor artista dentro da universidade pública num período de crise

Os dados da pesquisa de Arruda (2012) incluem, além de narrativas dos professores envolvidos na pesquisa, documentos oficiais da Unicamp, dados estatísticos de órgãos governamentais, pesquisa documental e bibliográfica. Foram entrevistados quatorze professores e três ex-diretores do Instituto de Artes da Unicamp (IA) (ARRUDA, 2012, p.6).

Quanto aos professores entrevistados, a autora afirma:

Os primeiros professores artistas, sujeitos desta análise, inseriram-se na Unicamp entre os anos 1970 e 1980, convidados pelo domínio do fazer artístico, o notório saber. Num primeiro momento, o de construção da Universidade, essa regra colocou-os em situação de igualdade com os professores de outras áreas do conhecimento, também convidados, por seu conhecimento específico, para compor o quadro docente da universidade em implantação. Esta situação passaria por modificações – consequências de um processo de institucionalização –, alterando a relação desses professores com o seu local de trabalho (ARRUDA, 2012, p.5-6).

Quando da institucionalização da universidade, nos anos 1990, houve um processo de valorização da titulação e se esperava que 100% dos professores da Unicamp fossem doutores. Os professores artistas se viram em uma nova situação: deveriam buscar uma titulação de doutorado. A maioria não possuía pós-graduação, outros nem mesmo a graduação, pois haviam sido contratados pelo seu “saber-fazer”. Alguns dos professores saíram das universidades, outros permaneceram numa situação diferente daquela em que foram contratados. Os professores que foram contratados por seu saber-fazer em um mesmo nível funcional e profissional que os demais professores agora se “sentiam excluídos”, pois “seu capital simbólico – o notório saber em artes – já não representava valor no Magistério Superior da Unicamp” (ARRUDA, 2012, p.92). Como solução para o problema, foram criadas duas carreiras para os professores do IA. A primeira para os que possuíam títulos, o Magistério Superior, MS, a segunda para os que não possuíam, no caso dos artistas, Magistério Artístico, MA. Essas carreiras possuem diferenças significativas: os salários dos professores da carreira MS são maiores, os professores da carreira MA não podem assumir cargos de direção, além da carreira do MA ter mais níveis. Mesmo quando os professores da carreira MA conseguem a titulação, a transferência para a carreira MS não é automática. O

professor deve primeiro se demitir e depois realizar outro concurso público; desta forma, sua vaga não está garantida, e ele poderia (ou pode) perder seu emprego no processo.

Quando o trabalho de professor é realizado na universidade pública dos dias de hoje, as questões como a titulação, a pressão pela produção bibliográfica e as funções administrativas, além de atividades na pós-graduação, para aqueles que são orientadores, impedem muitas vezes que o artista faça sua arte num tempo livre que, na prática, deixa de existir. Há uma professora que não toca seu instrumento devido às atividades administrativas a que se sujeitou; entre elas, a participação em comissões, coordenações e outras, a ponto de dizer que “*na verdade eu parei de tocar foi nos últimos dez anos*” (ARRUDA, 2012, p.171).

A leitura das narrativas dos professores entrevistados permite observar algumas questões. Os artistas entram na universidade à procura de estabilidade, entretanto, o mundo das artes combina pouco com o sistema burocrático de avaliação da própria instituição, do MEC e da CAPES. O casamento de conveniência tem atritos (SCHIPPERS, 2007). Alguns dos entrevistados argumentam que é preciso se dedicar à arte; outros, que é preciso ensinar arte; outros, que é preciso mudar o sistema.

Se a própria produção acadêmica convencional, ela já tem várias dificuldades para você avaliar, em termos mais precisos, essa produção, no campo artístico é mais complexo ainda (sociólogo, MS)(ARRUDA, 2012, p.169).⁶

Tal como os professores entrevistados por Almeida, é possível vislumbrar uma maior adaptação às regras atuais por parte de certo número de professores. Alguns buscaram a titulação e ao mesmo tempo continuam a fazer arte, ensinando e vivendo dentro das regras impostas pela academia.

As Artes, no ensino superior, pouco a pouco, vão se deslocando de um perfil distante da realidade acadêmica, para o seu interior. E essa mudança é resultante de processos históricos de burocratização, que vão alterando a lógica da formação e do trabalho artístico e possibilitando, nesse contexto, a existência da arte também como profissão institucionalizada. (ARRUDA, 2012, p.186).

Outro professor chega a questionar se o lugar do artista é na universidade, sugerindo que o espaço do artista é fora, nos bares, teatros e auditórios. Sugere que talvez seja impossível compatibilizar a carreira artística e a acadêmica:

E essa é a grande questão. Por exemplo, a Unicamp tem aquele programa que se iniciou há 20 anos, de qualidade total [...] que é 100% doutores. Só que qual é o preço que se paga por isso, tendo em vista a perspectiva, o contexto da arte? [...] Você não dar ou restringir o reconhecimento acadêmico e o reconhecimento

⁶ Conservo essa narrativa em itálico e com margem recuada para deixar claro que se trata de uma narrativa de um dos professores entrevistados por Arruda.

produtivo ao artista e exigir dele o desenvolvimento como um doutor que orienta e tal [...] evidentemente, você acaba fazendo com que ele faça uma opção. Ou você vai ser um artista que vem aqui, MA, trabalha em regime parcial e dá, sei lá, 10 horas de aula, ou 12, por semana e fecha estojo, fecha o seu instrumento e vai fazer as suas coisas e só vai lembrar da Unicamp na semana seguinte, quando você vier dar aula, e que é muito ruim isso, porque você, na verdade, você faz a função, mas você não está colaborando com o espaço. Ou você vai ter um docente que vai estar preocupado, envolvido, só que com o déficit artístico grande. (músico) (ARRUDA, 2012, p.196, grifo meu).

Nessa narrativa, fica evidente o conflito entre a identidade de artista e as exigências da academia, a ponto do mesmo considerar que o ideal seria contratos sem dedicação exclusiva para os professores de instrumentos.

A mudança institucional, A Qualidade Total da Unicamp, lançou os artistas numa crise. Segundo Dubar, essas mudanças “implicam uma reconstrução de uma nova identidade profissional [...] o sujeito deve gerar ‘subjeticamente’ novas relações com os outros” (DUBAR, 2009, p.204). A mudança que atingiu os professores do Instituto de Artes da Unicamp e, por certo, aqueles entrevistados por Almeida, são “choques biográficos”, uma mudança nas regras do jogo que ocorrem no decorrer da carreira do professor. Todavia, em tempos de crise (DUBAR, 2009), a mudança torna-se permanente. Se a mudança é permanente, existe até mesmo a possibilidade de que as regras da universidade sejam alteradas para que a Arte possa ser valorizada *per si*, como Schippers (2007, p.37) apontava com alguma esperança, porém essa possibilidade ainda não se concretizou.

2.4 PROFESSORES DE INSTRUMENTO E A IDENTIDADE

A forma dicotômica (artista ou professor) de se estudar a identidade dos professores foi criticada por Louro (2004) em sua tese, cujo título é: *Ser docente universitário-professor de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumentos*. Nas entrevistas os “docentes universitários-professores de instrumento” que atuavam em universidades do Rio Grande do Sul, observou que não era possível falar de uma identidade plana, unívoca. Uma das professoras entrevistadas utiliza uma metáfora do Girassol para representar as diversas atividades dentro e fora do ambiente de trabalho. Numa visão de identidades múltiplas, a dicotomia perde a validade e a convivência de diversos papéis parece tornar-se presente. No entanto, o “ser” musical, ou artístico e o “ser” acadêmico estão presentes nas falas dos professores (LOURO, 2004, p.157). A questão também foi abordada por Corazza (2013) que afirma que a “docência sempre foi pesquisa; e vice-versa” (CORAZZZA, 2013, p.93) e afirma também que o professor é “professor-pesquisador” e que

se deve ir para mais além de simplesmente ensinar e fazer pesquisa, mas “ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando)” (CORAZZA, 2013, p.94).

As propostas conceituais de Louro avançam em relação à de Thornton (2012) e Triantafyllaki (2010a; 2010b), por não tratar a questão da identidade do artista na academia de forma dicotômica, mas como uma identidade em constante mobilidade, como um girassol. Por outro lado, confirma a questão da dificuldade do artista se fazer reconhecer na academia, tal como Almeida e Arruda o fizeram.

3. METODOLOGIA: PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo, pretendo explicar os caminhos metodológicos e de análise dos dados das entrevistas. Discutirei a questão da seleção dos participantes da pesquisa, o formato das entrevistas e de como a pesquisa tomou um viés (auto)biográfico. A questão da subjetividade e de meu papel na pesquisa será também revisto. A escolha da Teoria Fundamentada como ferramenta de análise de dados será tratada e, ao final do capítulo, proponho um novo termo para designar as diversas técnicas do oboé e um conceito sobre seu “mundo”.

3.1 DOS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

A formação do grupo de colaboradores convidados a participar da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: eles deveriam estar em atividade; deveriam possuir reconhecimento pelo conjunto de oboístas brasileiros; deveriam estar vinculados a instituições formadoras, aqui entendido num sentido amplo, para incluir também festivais de música e aulas particulares; o conjunto de professores deveria abranger diferentes regiões do país e, finalmente, ter disponibilidade de tempo e interesse em participar da pesquisa. Dessa forma, trata-se de uma “amostragem intencional, na qual os indivíduos são convidados por ‘ter uma história para contar’ que o pesquisador julga relevante para a investigação” (CRESWELL, 2014, p. 129).

O primeiro critério deixou de fora os professores aposentados, o que impediu um aprofundamento de aspectos históricos, tais como a prática de ensino entre 1960 e 1980, fazendo que uma proto-história do ensino do oboé no Brasil se encerre por volta da década de 1950, como se verá no próximo capítulo.

Inicialmente, foram convidados dezessete professores, dos quais doze se dispuseram a participar, porém, por questões de agenda, um destes não pôde ser entrevistado. Reduzido o número inicial para onze, os próprios colaboradores sugeriram outros nomes, de forma que se chegou a dezesseis nomes. O grupo de participantes representa quatro regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste. A região Norte desafortunadamente não foi visitada, o que poderá ocorrer em outro momento.

Quanto ao gênero, foram entrevistados 13 homens e 3 mulheres. Até que ponto essa desproporção entre homens e mulheres reflete a realidade de professoras atuando no Brasil é difícil dizer. Sei que há outras atuando, porém, três delas não puderam participar da pesquisa.

Quanto ao perfil profissional, há professores universitários com e sem dedicação exclusiva; professores de escolas técnicas e livres que tocam ou não em orquestras ou outros conjuntos sinfônicos; finalmente, professores cuja ocupação principal é a atuação em orquestras e que dão aulas em festivais ou particularmente.

No que concerne à titulação dos professores, no momento da entrevista, havia quatro graduados, e doze com pós-graduação, incluindo especialistas, mestres e doutores. Não considerados aqui títulos obtidos no exterior, não reconhecidos no Brasil por quaisquer razões. A formação no exterior, aliás, é um fator relevante entre os entrevistados, considerando que onze estudaram no estrangeiro. Considerando o fato de que a comunidade de professores de oboé é relativamente pequena, busquei evitar informações precisas, tais como local, nomes de escolas, dos professores com os quais os entrevistados tiveram aulas, citação a outros oboístas, além de alguma atividade ou particularidade que porventura pudessem dar uma pista sobre a identificação do colaborador.

3.2 ENTREVISTAS

Tendo em vista que a pesquisa buscou inicialmente compreender a relação entre a identidade profissional de professores de oboé e suas respectivas formas de ensinar oboé, a intenção era que as entrevistas tivessem algum grau de objetividade, para que o tema da identidade nelas estivesse presente. Interessava relacionar uma pressuposta “identidade de artista” que ensinava e se havia preferência ou diferenças entre “ensinar e tocar”. Quando provocados diretamente com a pergunta: “você prefere tocar ou ensinar?”, a resposta era que não havia preferência, ou que há uma complementariedade entre ambas as atividades, ainda que o total da entrevista deixasse entrever outras possibilidades. Ainda, diante da pergunta “quando você começou a estudar oboé?”, poderia obter uma resposta objetiva do tipo “com tantos anos”, ou, como foi o caso na maior parte das entrevistas, um longo monólogo que poderia durar vários minutos. Por esta razão, o questionário elaborado inicialmente, com perguntas que deveriam ser as mesmas para todos os entrevistados, foi abandonado na primeira entrevista, uma vez que não captou a integralidade das narrativas que os participantes desejavam fazer. Assim, cuidei de guardar apenas aspectos gerais do mesmo, dividindo as entrevistas em três partes: formação, atuação profissional, particularmente a atividade docente, e, por fim, o significado do oboé para cada um deles. Uma única pergunta foi constante e invariável em todas as entrevistas era: “o que é oboé para você?”. Foi com esta indagação que concluí todos os diálogos.

As entrevistas se enquadram num meio termo entre a entrevista narrativa, uma vez que estimula o participante “a contar sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social” cujo “enredo” principal, nesse caso, é o oboé (JOVCHELEVITCH; BAUER, 2002), e a entrevista episódica (FLICK, 2002), já que os entrevistados foram convidados “a narrar acontecimentos concretos”, nesse caso, a vida profissional de oboísta, e “perguntas mais amplas” que permitiam aos participantes expressar suas opiniões sobre diversos assuntos (FLICK, 2002, p.117).

Nas primeiras entrevistas, levei o roteiro das perguntas impressas e na tela do notebook. Além disso, realizava anotações quando o colaborador dizia algo interessante. Percebi que minhas anotações causavam uma reação imediata no entrevistado. Assim, nas entrevistas seguintes, mais confiante, levava apenas o roteiro, que era ou não seguido de acordo com o fluir da entrevista, e não fazia nenhuma observação por escrito. As questões que julgava interessantes eu procurava inserir nas próprias entrevistas, buscando maior fluência e naturalidade.

As entrevistas não se restringiram à questão inicial da pesquisa, à identidade profissional, mas versaram sobre vários aspectos da vida dos participantes. Um deles me perguntou: “sobre o que vamos falar?”, ao que respondi: “sobre sua vida em torno do oboé”. De fato, foi sobre a vida que se falou em todas as entrevistas. Questões profissionais e de foro íntimo surgiram. Curiosamente, aspectos familiares foram mencionados apenas de passagem. Por outro lado, a relação emotiva dos mesmos com a música, com as instituições, com os alunos, com seus professores e com o oboé, conferiram às entrevistadas um cunho (auto)biográfico. Eram pessoas que falavam com espontaneidade sobre suas respectivas carreiras e formação, sobre a importância do trabalho na vida do oboísta, entre outros aspectos.

Todas as entrevistas foram individuais e gravadas digitalmente. Desejava realizar três com cada um dos participantes, conforme Bolívar (2002) todavia, uma única entrevista gerou um material rico o suficiente. As entrevistas duraram entre quarenta minutos e duas horas. As entrevistas foram realizadas pessoalmente e em diferentes espaços: no local do trabalho do entrevistado, salas de orquestras (6), universidades (3); e em outros espaços: na residência dos entrevistados (3), um café (1) e um hotel (1).

A primeira transcrição foi literal, inclusive com erros de concordância, posteriormente, no momento da inserção das narrativas no corpo do texto, foram retiradas expressões típicas

da linguagem coloquial tais como “né”, “hum, hum”, repetições e outras. As omissões de nomes, lugares e repetições foram indicadas com [...], as omissões de expressões coloquiais como as mencionadas não foram indicadas (GIBBS, 2009, p.32)

3.3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Conforme o exposto, as entrevistas ganharam um forte conteúdo biográfico, ou ao menos de uma biografia profissional. A pesquisa biográfica é fenômeno que se pode observar também em diversas áreas das chamadas Ciências Humanas (BOLÍVAR, 2002; DOSSE, 2003; DUBAR, 2005; 2009). Ferraroti afirma que “a crítica à objetividade e à nomotética, que caracterizam a epistemologia sociológica, teve como consequência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método biográfico” (FERRAROTI, 2014, p.31). As biografias eram utilizadas como “ilustração para um corte” na década de 1960 (FERRAROTI, 2014, p.29). O que mudou foi a autonomia do método, que agora não serve como ilustração, mas como meio para compreender a experiência do indivíduo em seu meio (BOLÍVAR, 2002; DUBAR, 2005, 2009).

No que tange ao gênero biografia e à História Oral, Dosse afirma que:

O estudo do presente e o confronto com fontes orais têm obrigado os historiadores a se colocar novas questões (p.119) [...] A história se inspira então na sociologia a fim de melhor dominar a multiplicação de suas fontes. Ela reconhece mais do que ontem a competência própria às testemunhas, suas capacidades para descrever e portanto explicar os acontecimentos tais como elas vivenciaram (DOSSE, 2003, p.121).

A pesquisa (auto)biográfica também tem se ocupado da questão da identidade. Dominicé (2014a), ao analisar “cinquenta textos redigidos por estudantes”, observa que nas biografias de adultos que retornam, ou entram pela primeira vez na universidade, existem processos que se repetem com certo padrão. Ele se aproxima desta forma à questão da socialização, como exposta por Dubar:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade. (DOMINICÉ, 2014a, p.90, grifo do autor)

Bolívar afirma que “a pesquisa biográfica-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais”, e que “os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo da vida particular” (BOLÍVAR *et al.*, 2002, p.175).

Para Dubar (2005; 2009), quando falam de si mesmas, as pessoas não se limitam a uma identidade profissional do tipo que responda à pergunta “qual é sua profissão?”, cuja resposta é limitada apenas a um aspecto da vida do sujeito. Em outras ocasiões ou em contextos diferentes, as pessoas poderão utilizar outros termos para identificar a si próprios e “podem usar palavras identitárias que nada têm a ver com as “categorias oficiais” (DUBAR, 2009, p.240), dessa forma, a entrevista biográfica pode revelar não apenas um, mas vários aspectos do indivíduo. A identidade e o conhecimento do professor são então “fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo” (BOLÍVAR, *et al.*; 2002, p.175).

Kelchtermans propõe que, sob o ponto de vista teórico, a abordagem biográfica possui cinco características gerais: ela é Narrativa, Construtivista, Contextualizada, Interacionista e Dinâmica. É narrativa em função da “ênfase nos aspectos subjetivos, e na forma narrativa como os professores apresentam suas experiências na carreira”. Por consequência, a “abordagem biográfica não foca tanto em fatos, mas nos significados que estes têm para os entrevistados” (KELCHTERMANS, 1993, p.443, 444). A abordagem biográfica é construtivista, uma vez que ao narrar sua vida o professor constrói significados sobre si mesmo e sobre sua concepção do ensino. A abordagem também é interacionista, pois o “comportamento humano sempre resulta de uma interação significativa dentro do ambiente ou do contexto (social, cultural, material, institucional” (idem). O aspecto dinâmico se relaciona com o fato de que:

O pensamento e a ação dos professores se constituem de fato num momento, um fragmento num processo contínuo de dar significado ao que é percebido e experimentado na realidade. O ambiente profissional, portanto, inclui uma dimensão temporal. A perspectiva biográfica concebe o contexto num sentido espacial e temporal (idem).

Assim concebida, a abordagem biográfica permite uma compreensão profunda do desenvolvimento profissional dos professores.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS: TEORIA FUNDAMENTADA

A linha da Teoria Fundamentada proposta por Charmaz (2009) foi a que balizou a interpretação dos dados. Segundo a autora, a Teoria Fundamentada surgiu com a publicação por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss do livro *The Discovery of grounded theory* em 1967. Apesar de a Teoria Fundamentada possuir algumas correntes diferentes, todas concordam que a “teoria deve emergir dos dados”, e não servir como comprovação de uma teoria pré-existente (CHARMAZ, 2009, p.15). De certa forma, é o mesmo que Ferraroti propõe ao dizer

que a vida do indivíduo não deve ser apenas uma “ilustração para um corte” (FERRAROTI, 1960, p.29).

Charmaz propõe uma espiral crescente de abstração que:

Compreende pelo menos duas fases principais 1) uma fase inicial que envolve a denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado, seguida por 2) uma fase focalizada e seletiva, que utiliza códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” [...] Os códigos surgem à medida que você faz uma análise minuciosa dos seus dados e define significados dentro dele (CHARMAZ, 2009, p.72).

A codificação inicial linha a linha, como foi o caso nessa pesquisa, quando aplicada a entrevistas individuais, faz surgirem códigos que, depois, podem ser comparados com outras entrevistas. Outro fator importante é que esta técnica de codificação “desobriga” o pesquisador “a ficar imerso nas visões de mundo” dos entrevistados (CHARMAZ, 2009, p.79). A codificação focalizada “significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados” (CHARMAZ, 2009, p.87). Os dados, agora agrupados em categorias, passam agora por uma codificação axial, que tem por objetivo “recompôr” os dados que foram separados, de forma que os dados ganham novamente coerência (CHARMAZ, 2009, p.91).

Em todas as fases, sugere a autora, devem ser elaborados memorandos nos quais podem surgir insights que serão utilizados no relatório final. Esses memorandos tornam-se cada mais elaborados e menos descritivos, até chegar-se a conceitos mais amplos, que, por fim, “culminam com uma ‘teoria fundamentada’ ou “em uma compreensão teórica da experiência estudada” (CHARMAZ, 2009, p.16).

Uma das propostas de codificação contidas no método de Charmaz, que, por sua vez, se apoiou em Glaser (GLASER, 1978, *apud* CHARMAZ, 2009, p.76) é a utilização de gerúndios, pois “consequimos transmitir uma forte sensação de ação e sequência com o uso de gerúndios” (CHARMAZ, 2009, p.76). Foi justamente a utilização de verbos em gerúndio, aliada ao esquema geral da entrevista, que incluía três grandes tópicos: formação, atuação profissional e a relação com o oboé, que gerou as três grandes áreas que sintetizaram os dados, porém, esses conceitos que emergiram dos dados foram denominadas por verbos no infinitivo, também com o intuito de preservar um sentido de ação: *Aprender*, no qual se buscou demonstrar como se deu a formação dos entrevistados; *Ensinar*, no qual se buscou demonstrar os credos e, principalmente, as práticas de ensino; *Viver*, seção que busca mostrar

de que forma ocorre a construção da identidade dos entrevistados, em particular, na sua relação com o local de trabalho.

Entre cada uma das grandes seções, foram incluídos *interlúdios*, um termo tão comum ao mundo da música. Algo que está entre duas coisas, mas, nesse caso, algo que está quase de “fora”, por adotar um estilo mais literário que científico; mais confessional do que acadêmico, onde as regras que criei se afrouxam ou perdem valor, em função de outro olhar sobre os dados. O momento que um décimo sétimo professor se deixa vislumbrar mais próximo.

3.5 UM PEQUENO DESVIO DO MÉTODO

Uma categoria de análise surge como o resultado de sua presença constante, ao menos significativa, nos dados. Todavia, tomei uma terceira atitude que chamo de *análise de visão interna*. Dou um exemplo, imagine a situação em que apenas um participante mencione um assunto que julgo importante dentro da comunidade de oboístas. Por exemplo, a mudança do estilo de palheta do aluno sem o consentimento do professor. No caso concreto, se dois professores apenas houvessem mencionado o fato, este poderia ser percebido como pouco relevante, uma vez que entrevisto dezesseis professores, cada um deles com vários alunos. Todavia, o fato é chocante por sua raridade e pelos problemas e atritos que podem causar na relação entre professor e aluno. Por essa razão, mesmo que não se trate de um código presente em diversas entrevistas, julgo que deve fazer parte do relatório final da pesquisa. Este exemplo, que será descrito e discutido no texto, é o mais evidente de tal procedimento. Esse desvio da metodologia mais aceita se depõe contra meu rigor, demonstra que, ao mesmo tempo em que analiso os dados, posso ser também uma testemunha privilegiada, pois conheço de perto a realidade do cotidiano e dos valores intrínsecos dessa micro categoria social formada por oboístas.

3.6 SUBJETIVIDADE

Charmaz afirma que, durante o processo de análise dos dados, o pesquisador deve lutar contra seus preconceitos e não permitir que eles determinem “o modo como compreendemos aquilo que observamos” (CHARMAZ, 2009, p.99). Esses preconceitos devem ser entendidos em sentido amplo, incluindo mesmo o que se leu sobre o assunto (CHARMAZ, 2009, p.101), porque “existe uma linha tênue interpretar os dados e impor uma estrutura preexistente a eles”. (CHARMAZ, 2009, p.101).

No caso em que se investiga com uma teoria previamente escolhida, como nesta pesquisa, tomei a precaução de, ao analisar os dados, ignorar por completo a teoria, retornando a ela somente ao final do processo de codificação e escrita dos primeiros memorandos. Ainda assim, é evidente que buscava desde o princípio encontrar sinais de “identidade” nas entrevistas, mas estava mesmo disposto a abandonar a teoria, caso fosse necessário. Por outro lado, eu me sentia de tal forma envolvido emocionalmente com a pesquisa, que optei por não iniciar de imediato as análises. Escrevi algumas notas em um diário, mas foram breves. Por acreditar que, à maneira do historiador, deve-se esperar a brasa quente esfriar, para enfim poder examinar a cinza fria, conforme sugere Marc Bloch (1997). Nesse ínterim, tive vários longos diálogos com uma interlocutora privilegiada. Também oboísta, ela pôde compreender as sutilezas do momento. Foi um tempo de ebulição silenciosa, de uma gravidez em hidrogênio, que resultou em meditações distantes do papel, até que finalmente pude escrever e analisar com certo grau de objetividade.

3.6.1 O décimo sétimo professor

Não se defende aqui qualquer tipo de isenção do tipo positivista, ao contrário. É certo que pesquisas qualitativas levam em conta o fato de que o pesquisador não apenas interfere, mas em alguns casos pode ter interesses pessoais diretos na investigação. Nesta pesquisa, havia alguns pressupostos anteriores às entrevistas. Pessoalmente ou através de minha atuação profissional, todos os dezesseis professores de oboé me conheciam, e eu a eles e, certamente, havia ideias preconcebidas entre nós.

Não seria possível de forma alguma ignorar o fato de que havia alguém que toca e ensina oboé: eu; falando com outras pessoas que ensinam e tocam oboé, numa entrevista sobre oboé e seu ensino, e sobre a vida e o oboé “em ela”. Portanto, exigir minha isenção não é possível. Algum grau de objetividade espero haver alcançado, porém.

3.7 DESCRIÇÃO DO CONJUNTO DE ENTREVISTADOS

Ao convidar os colaboradores para as entrevistas tinha em mente a possibilidade de que alguns pudessem manifestar esta ou aquela faceta da identidade profissional. Nem sempre a antecipação se confirmou, em outros casos, não estava tão evidente como meu ‘preconceito’ inicial supunha (CHARMAZ, 2009). Como dito logo acima, em algumas entrevistas, perguntei de forma explícita se havia, para o colaborador, alguma diferença entre ensinar e tocar, com a intenção de buscar com clareza a definição da identidade profissional. Todos afirmaram que não havia diferença, que para eles ensinar e tocar se equivaliam em termos de

valores pessoais. Assim, optei por não formular mais a pergunta de forma direta, na esperança de que, no decorrer da entrevista, traços desta ou daquela forma identitária surgissem espontaneamente.

Imaginei que professores universitários pudessem demonstrar conflito com as formas de avaliação da CAPES, ou da academia. De fato, essa questão esteve presente em algumas entrevistas, particularmente naqueles que tem uma atividade artística mais intensa fora do espaço acadêmico; porém, outros se adaptaram às regras universitárias, ainda que com sérias ressalvas.

Professores de escolas de nível médio-técnico, direta e formalmente ligadas às regras estabelecidas pelo MEC, são resistentes à mudança ocorrida recentemente; em particular, à exigência de aulas coletivas no lugar da tradicional aula individual. O fato de que há poucos alunos interessados em oboé nas universidades, faz com que o professor de oboé também desenvolva outras atividades para preencher o encargo didático. Em alguns casos, o próprio edital do concurso estabelece a exigência. Professores de cursos livres, ligados institucionalmente a Secretarias de Cultura, ou do Terceiro Setor, possuem maior autonomia, uma vez que não há exigência legal do MEC a regular o ensino. Todavia, há a exigência de apresentação de resultados numéricos, e contrato de horistas, no sentido de cumprir uma carga horária mínima com um número mínimo de alunos, exercendo pressão sobre os professores.

Em todas as esferas de ensino há uma grade curricular semelhante. Teoria musical, história da música, disciplinas práticas, aulas de instrumento. Nas aulas de teoria, incluem-se as cadeiras de teoria elementar da música, harmonia, contraponto. As disciplinas práticas compreendem música de câmara, prática de conjunto, bandas, orquestras. Exceção feita às aulas particulares cujo foco principal é o instrumento.

Após uma análise preliminar de todas as entrevistas, surgiram alguns códigos comuns a todas as narrativas: formação, período de estudo do exterior, por exemplo, que serviram de guias para análises verticais das entrevistas, sendo depois ampliados, ou relativizados no correr do processo analítico. Esses códigos, também serviram de base para análises horizontais das entrevistas. Assim, se algum código não foi percebido na primeira codificação em determinada entrevista, pode ser novamente buscado numa nova leitura e codificação, agora lida sob novo prisma.

3.8 PRIMEIRA CATEGORIZAÇÃO IDENTITÁRIA

Seguindo o exemplo de Triantafyllaki (2010a, 2010b) e como forma de auxílio na análise das entrevistas, criei uma primeira hipótese de que o local de trabalho poderia ser fator determinante na configuração identitária dos colaboradores. Assim, aos quatro espaços de trabalho: espaços livres; orquestras; escolas técnicas e conservatórios; e universidades, foram associados a certo número de professores. Essas primeiras categorizações identitárias ocorreram logo após a primeira leitura das transcrições e durante o processo de reflexão sobre as mesmas, servindo como um guia geral de leitura. Porém, ao longo do processo de análise, a compreensão mais profunda dos dados levou a mudanças no número de professores associados a cada categoria de espaço de trabalho. A tabela 1, abaixo, reflete o que considero ser a versão final dessa categorização.

O critério para tal classificação foi a maior ou menor ênfase dada ao local de trabalho durante as entrevistas. Assim, professores que atuam em diferentes espaços, não foram classificados em duas categorias diferentes, mas naquela que, como disse, considero a mais enfatizada pelo colaborador.

Tabela 1: Primeira categorização identitária

Espaço de trabalho	Número de professores
Espaços livres (Festivais, aulas particulares, cursos livres)	Três professores
Orquestras	Três professores
Escolas técnicas e conservatórios	Quatro professores
Universidades	Seis professores

Fonte: elaboração do próprio autor

O conjunto de professores de universidades foi subdividido em dois grupos. Os que se identificam mais como pesquisadores-oboístas e os que se enxergam como professores - artistas.

Tabela 2: Subdivisão de categoria identitária dos professores universitários

Professores universitários	Número de professores
Pesquisadores-oboístas	Três professores
Professores-artistas	Três professores

Fonte: elaboração do próprio autor

Antes de tudo, não há qualquer relação entre o fato de se identificar como pesquisador-oboísta ou como professor-artista e a destreza e domínio técnico do instrumento. Os seis tocam em nível profissional, razão pela qual são reconhecidos por seus pares, todavia, por quaisquer razões, se identificam mais como pesquisadores ou como artistas.

Outras preocupações dos professores, tal como mercado de trabalho, coincidem com a pesquisa desenvolvida por Pichoneri (2006), que entrevistou músicos da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo. Devo muito a essa pesquisa no que concerne à importância dos festivais na formação do músico. Todavia, enquanto ela se preocupa com a formação do músico profissional, realizando uma leitura sociológica de suas entrevistas desde o viés de Norbert Elias⁷ e sua biografia sociológica de Mozart, eu estou preocupado com a formação, as formas de atuação enquanto docente e a identidade dos professores.

3.9 ANONIMATO

A questão do anonimato numa comunidade tão pequena é muito séria. De tal maneira que cuidei para que não houvesse citações diretas a cidades ou mesmo alguma expressão linguística muito característica, que se repetia ao longo da narrativa e que poderia ser identificada. A escolha por identificar os professores de forma objetiva, com números, parece contrariar o caráter subjetivo de toda a pesquisa. No princípio, imaginei dar nomes fictícios, escolhidos pelos próprios entrevistados ou por mim. Imaginei também chamar a todos, independentemente do gênero, com nomes masculinos, com o objetivo de preservar o anonimato das professoras. Uma escolha de viés claramente sexista. Por que não fazer o oposto e chamar a todos de professoras? Por fim, desistindo de uma discussão que poderia ser muito longa, deixei clara a identificação de homens e mulheres nas narrativas e optei, por falta de imaginação, por identificar os dezesseis professores com uma abreviatura seguida de números.

Nas próximas seções proponho dois novos conceitos. O primeiro pretende sintetizar o que normalmente os professores chamam de “técnica”, ou “base”, os “fundamentos” do oboé, sem uma clara definição. O segundo conceito, O Mundo do Oboé, busca também realizar uma síntese.

⁷ Trata-se do livro “Mozart: sociologia de um gênio” (ZAHAR, 1994).

3.10 TECNOLOGIAS DO CORPO

Ao longo do tempo, desde os primórdios do ensino do oboé, há uma ênfase a questões que foram e são denominadas de “técnicas”. Elas envolvem a postura, a correta utilização do ar, a correta posição das mãos, a correta embocadura, a melhor maneira de se posicionar a língua para a produção do som. Todas essas chamadas técnicas “estão no corpo”. Uma vez que, além de “estarem no corpo”, elas podem ser aprendidas e ensinadas, eu proponho a utilização do termo *tecnologias do corpo* como forma de unificar todos estes saberes num único conceito e é assim que me referirei a eles daqui em diante.

Ao analisar a literatura de oboé se vê que elas são apresentadas de forma sequencial e separadamente: postura do corpo; embocadura, ou como a palheta de oboé deve ser controlada entre os lábios; diferentes formas de se produzir o som através do contato da língua com a ponta da palheta; a respiração. Há exercícios específicos para cada uma delas e uma sequência a ser seguida: a palheta deve estar em contato com os lábios; o oboé deve estar no ângulo desejado; o ar deve passar pela palheta com certa pressão para produzir vibração; a língua deve tocar a palheta de certa forma para produzir determinado som; o mover delicado dos dedos no instrumento produz a mudança de uma nota para outra. Naturalmente, a forma como os autores apresentam cada uma dessas técnicas não são seguidas estritamente em uma aula de oboé, especialmente a primeira, e esses passos não se sucedem de forma rigorosa ou mecânica, como sugerem as entrevistas.

Haynes (2001), ao comentar os primeiros métodos de oboé, publicados entre 1688 e 1752 (2001, p. 175-274), observou as seguintes categorias diretamente ligadas ao corpo: ângulo do instrumento em relação ao corpo; postura corporal; posição das mãos; respiração; embocadura; articulações, ou diferentes formas de produção do som com a língua; vibrato, ou como produzir pequenas oscilações do som. O mesmo autor cita um destes métodos, escrito em 1700 por Freillon-Poncein:

[Play] without any unnecessary grimaces or movements of any part of the body. I say this because often without realizing it one adopts certain habits and contortions which are almost impossible to get rid of and are most disagreeable to one's audience (FREILLON-PONCEIN, apud HAYNES, 2001, p.179).⁸

Aqui a postura está relacionada com questões físicas, hábitos e contorções difíceis de se livrar mais tarde, e estéticas, sendo que as caretas são desagradáveis para o público.

⁸ Opto aqui, e em outros momentos, pelo original em inglês.

Haynes argumenta que, durante o período ora estudado, era comum que o músico tocasse mais de um instrumento. Por esse motivo, o conselho de Hotteterre LeRomain escreveu em 1707, endereçado primeiramente à flauta transversal (ou o *traverso*), que também se aplicaria ao oboísta: “do not raise your elbows, but let them fall loosely near your body” (LE ROMAIN, apud HAYNES, 2001, p.179).

Quantz, outro autor citado, escreveu em 1752 sobre o oboé e o fagote:

As far as holding these two instruments, take care to hold the body comfortably and naturally. Your arms should be held away from the body and extended forward a little, so that you do not have to lower your head, which closes the throat and hinders free breathin (QUANTZ, apud HAYNES, 2001, p.180).

Haynes cita ainda outro método, escrito por Vanderhagen, em 1790, que quase repete Quantz quando fala que a cabeça não deve se mover para frente, nem para baixo, para que o ar passe livremente (VANDERHAGEN, apud HAYNES, 2001, p.180). Em 1802, Garnier diz que todas as partes do corpo deveriam estar em posição natural (GARNIER, apud HAYNES, 2001, p.180). Colocados assim, cronologicamente se observa uma constante preocupação com o corpo em posição natural, e a execução do instrumento sem tensões. Não se faz necessária uma revisão histórica que atravessasse o século XIX, porém, a similaridade com um texto mais recente é marcante.

First of all, the player’s posture should be conducive to good respiration. If the player is sitting, his head should be kept up with the chin extended neither up or down. Lowering the head can lead to bringing the shoulders forward, which tends to constrict the upper chest and cuts down the total potential capacity of the lungs by amazingly high percentage. The shoulders should be comfortably back and the spinal column straight (LEDET, 2008, p.7).

Ledet escreve com a intenção de ser científico. Há uma explanação sobre o funcionamento dos músculos relacionados à respiração. Apesar dessa nova cientificidade do texto, termos como naturalidade, tensão e relaxamento, e mesmo a posição da cabeça são coincidentes com os textos citados anteriormente. Se os textos antigos não possuem a intenção da metodologia acadêmica moderna, registram um conhecimento provavelmente anterior e talvez muito antigo, e pode indicar uma tradição que não se rompeu desde o século XVII ou mesmo antes.

Outros autores buscam categorizar esses saberes do corpo que proponho chamar de tecnologias do corpo. Goossens e Roxburgh (1977) Sprekle e Ledet (1961) e Schuring (2009), no que tange ao corpo falam da postura, embocadura e respiração como “fundamentos” do aprendizado. Porém, é a iminente professora Evelyn Rothwell (1962) que, a meu juízo,

melhor define essas categorias: 1) controle da respiração; 2) controle da embocadura; 3) controle da língua; 4) controle dos dedos (ou da digitação). Particularmente, a explicitação do uso da língua como parte da aprendizagem da embocadura do oboé, assunto pouco discutido em outros métodos, é muito pertinente.

Meu argumento é, afinal, que a preocupação com o corpo esteve sempre presente no ensino do instrumento, e esta preocupação foi transmitida de forma escrita, enquanto tantos outros saberes foram transmitidos oralmente, ou se perderam. É possível falar de uma longa tradição, que atravessou séculos no ensino do oboé e, talvez, de outros instrumentos, e foi capaz de manter viva uma tradição histórica do ensino do instrumento.

Essas técnicas são aprendidas e ensinadas, e todas estão desenvolvidas “no” e “pelo” corpo de quem aprende e de quem toca. Justamente pelo fato de que podem ser ensinadas e aprendidas que proponho o termo *tecnologias do corpo*. Sintetizando todas essas categorias técnicas que, em conjunto, são meios para a produção do som e interpretação da música. Ele oferece a vantagem também de sinalizar que é do corpo que se fala quando se utiliza o termo “coluna de ar”, para o que na verdade é um fluxo contínuo e controlado de ar que sai dos pulmões e entra no instrumento depois de ter feito vibrar a palheta, ou que o *staccato*, um som breve, é uma forma particular de se utilizar a língua.

Se as tecnologias do corpo são em parte internas, como o controle da respiração e o controle da língua, há partes externas, como o controle da digitação e da postura. Há ainda outras habilidades desenvolvidas pelo corpo, que os autores modernos citados acima colocam em outra categoria: a fabricação de palhetas e o ajuste e regulagem do mecanismo do instrumento. A mais importante de ambas é fazer palhetas, o que também implica em adquirir a habilidade de manipular os diversos equipamentos para realizar essa tarefa. Quanto à regulagem do instrumento, o oboé possui um intrincado mecanismo de funcionamento de chaves interdependentes, conectadas por eixos, parafusos e chaves. Para que o oboé funcione de maneira eficiente, não pode haver nenhum tipo de perda de ar. Assim, a regulagem, o equilíbrio entre as chaves e parafusos, devem ser buscados e refeitos ordinariamente. Quanto a essas tecnologias exteriores ao corpo, mas realizadas pelas mãos (logo pelo corpo) do oboísta, prefiro continuar a chamá-las como sempre aparecem na literatura.

Fazer palhetas e regular o instrumento são atividades separadas da execução do instrumento, mas que as viabiliza, uma vez que não se toca oboé sem palheta e um

instrumento desregulado pode tornar impossível qualquer execução razoável. Em última análise, alguém poderia comprá-las e pagar a alguém para regular seu instrumento. Porém, quem pode soprar no meu lugar quando toco?

3.11 O MUNDO DO OBOÉ

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto que me alegrou, montão.

Grande Sertão: Veredas

Riobaldo, no início de sua saga, busca dar definições do que seja o Sertão para o ouvinte que o acompanha em sua narrativa. Em dado momento, diz que o “o sertão é um mundo”. Um mundo com seu próprio território, suas próprias leis, moral e ética. Para os que vivem no Sertão, essas regras são claras e compartilhadas por todos. Riobaldo as aprenderá ao longo das veredas. Tal como o Sertão “é um mundo”, proponho que há constructo que a ser chamado de Mundo do Oboé.

Quando penso no oboé, penso em fábricas da Inglaterra, França e Alemanha, na particularidade de cada instrumento, nas sutilezas de cada um; penso em cada um dos oboístas que ouvi ao longo de minha vida, penso naqueles que me servem de modelo; penso em meu próprio timbre; penso nas tensões do meu corpo quando toco; penso que devo fazer palhetas, em todos os equipamentos necessários para fazer palhetas; nos oboístas que encontrei ao longo da carreira; penso na história do instrumento desde a origem, os vários modelos desenvolvidos ao longo da história; penso nas obras escritas para oboé; penso em minha relação com uma dessas obras; penso em meus alunos; em minhas alunas; penso em tudo o que significa trabalhar com música clássica no Brasil; penso no poder do timbre do oboé; penso que sou professor de oboé.

Sinto certo conforto quando devaneio que, na Lituânia, neste momento, deve haver alguém com problemas de palhetas. Ou que em Salvador a umidade do ar está fazendo as chaves ficarem presas com a água condensada dentro do instrumento, ou que na Austrália alguém está chorando ao ouvir pela enésima vez o solo de oboé do Lago dos Cisnes. Não falo de um sadismo transatlântico, mas de problemas e prazeres comuns a oboístas de todos os lugares, talvez de todas as épocas. Trata-se antes de uma solidariedade (APPIAH, 2016). Giddens poderia falar de um deslocamento no tempo e no espaço que permite a identidade comum entre pessoas que vivem distantes uma das outras (GIDDENS, 2002). Recentemente,

Dubar fala de classe e identidade, propondo o conceito de classes sociais formada não por posição econômica, mas por interesses e identidades (DUBAR, 2016).

Esse conjunto de fatores me leva a crer que se pode falar de uma “identidade de oboísta”, com a qual, mesmo separados espacialmente, os muitos oboístas se conectam. Algumas das características dessa identidade serão discutidas em seguida.

3.11.1 A crença na excepcionalidade do oboé

Um dos oboístas entrevistados disse:

*Eu sempre fui da orquestra, de tocar, eu gosto do palco na verdade, eu sou, pode até ser forte, tipo pavão, eu gosto de estar no palco entendeu, tocando, mostrando o instrumento, eu sou um divulgador do som, eu gosto demais de estar ali no palco tocando. Por exemplo, um solo, que tem um solo de uma sinfonia, você sabe muito bem isso, quando você está no palco, você toca **um solo de clarineta, toca um solo de flauta, mas quando é o solo de oboé, é o solo de oboé!** E isso me é assim, não sei hoje, que se eu transformei, ou me transformei por causa do oboé ou se o oboé, sabe, que veio pra, parece que esse instrumento é assim, ele chama você pra ele, você não convida ele pra você, mas ele que leva você (Prof.12) (grifo meu).*

A essa forma de pensar chamei de “crença na excepcionalidade do oboé”. Para eles, ou para nós, o som do oboé é tão particular que pode mover a audiência. Samuel Barber, o compositor norte-americano teria dito que dá ao oboé suas melhores melodias, e cremos não se tratar de um fato apenas para Barber.

*É gostoso soprar o oboé quando as coisas estão funcionando, o instrumento está bem regulado, é um instrumento bom e você está com uma palheta boa, é sentir o ar fluindo sabe, do seu corpo, isso é interessante, muita gente fala, ah comparando instrumento de corda com o oboé? Claro instrumento de corda você tem aquele envolvimento físico dos braços, o instrumento, aquela energia toda, mas oboé tem uma coisa que vem de dentro do seu corpo, aquele ar que vem, quente, úmido, vem de dentro do seu corpo sabe, do seu âmago, do centro do seu corpo que vai se transformar em som e é um som especial o oboé, o oboísta a primeira coisa que ele procura é um som bonito, o Lucarelli me falou uma vez que ele tinha um amigo clarinetista que teve um problema cardíaco e teve que parar de tocar, aí ele perguntou o que que ele sentia mais falta, ele falou isso aí, eu sinto falta do ar fluindo meu corpo pra tocar, sentir aquela, o ar fluindo pelo corpo pra tocar, pra fazer música, é interessante oboé, bacana isso, porque o, eu gosto disso sabe, de sentir que o, que está fluindo, e eu busco produzir o som bonito desde pequeno, pra mim, eu sempre aprendi isso, tem gente que tenta hoje em dia derrubar essa tese, de que não, é o som é a primeira coisa, mas eu acho que o oboé ainda é o som, é primeiro passo assim ter um som bonito e dentro da orquestra, eu curto muito tocar em orquestra **porque por sorte o que os compositores escreveram para oboé são coisas sagradas** (Prof.1) (grifo meu).*

Apesar de haver outros instrumentos com os quais há um envolvimento físico e gestual, como no caso do violino, os instrumentistas de sopro produzem o som com algo que vêm do “âmago”, porém, é o som do oboé que é tão bonito a ponto de os compositores

escreverem algo sagrado para ele. A sonoridade do oboé parece compensar todas as dificuldades impostas ao oboísta, uma vez que esse som é tão precioso que se torna “sagrado”.

3.11.2 O oboé como um constructo social

O oboé pode compreendido como um constructo social, histórico, cultural e (auto)biográfico. Dessa forma, a palavra oboé torna-se para o oboísta um conceito tão amplo que o torna “excepcional”. Não quero dizer que oboístas possuem o mesmo sentimento em relação ao oboé, ou que todos agem da mesma forma diante de problemas semelhantes. Tampouco pretendo insinuar que possa haver relação de tipo essencialista entre o instrumentista e o temperamento. Citando Levi-Strauss, Lehmann (2002) conta a história do diálogo entre o antropólogo e um maestro. O maestro disse a Levi-Strauss que os trombonistas são sempre “expansivos, joviais, e bons moços” e o oboísta seria “passional e capaz”. Para Levi-Strauss, o maestro misturava “duas crenças antigas e difundidas conforme as quais uma homologia existe entre dois sistemas: o das ocupações profissionais e o das personalidades”. (LEVI-STRAUSS, apud LEHMANN, 2002, p.169).

Há consenso entre os oboístas sobre o que seja um som escuro, em geral, ligado à escola alemã, e som claro, ligado à escola francesa e americana. Porém, como e quem pode definir tal conceito? Entre os que habitam esse constructo que chamo de Mundo do Oboé não haverá muitas dúvidas e muitos podem falar em gradações milimétricas entre claro e escuro. Outro exemplo. Uma discussão sobre a diferença de espessura de uma cana de oboé, medida em centésimos de milímetros, é vista com naturalidade e uma seriedade que tem sentido apenas para quem faz e toca com palhetas duplas.

Esses valores e comportamentos se estendem a questões históricas. No início do século XVIII, o oboé ocupava uma posição elevada na hierarquia da orquestra, como provam os inúmeros concertos e sonatas da época. Ao final do século, a mudança do estilo, mais precisamente a chegada do estilo Clássico, reservou ao oboé um papel secundário na orquestra. No século XIX, serão o piano e o violino, e em menor grau o violoncelo, os instrumentos mais importantes, para os quais os compositores reservaram os esforços mais profundos. Com exceção dos *Três Romances* para oboé e piano de Robert Schumann, o oboé não possui obras relevantes escritas por compositores do século XIX tal como aqueles instrumentos.

Burgess e Haynes propuseram um conceito de que o oboé possui uma identidade cultural.

Haynes e Burgess argumentam que o oboé, ao longo de sua história, esteve e ainda está, associado a algumas características recorrentes. Essas características ganhariam o status de categorias culturais. Segundo eles, os compositores ao longo do tempo conectaram o timbre do instrumento a circunstâncias particulares, que podem ser detectadas diretamente quando se tem um texto, como numa aria de ópera, ou através do título, ou outras associações na música instrumental. **Entre as categorias propostas pelos autores, destacam-se o estilo pastoral, o estilo melancólico, o exótico ou oriental,** e o feminino (Burgess; Haynes, 2004, p.214). Por exemplo, o estilo pastoral, como no movimento lento da *Sinfonia Fantástica* de Berlioz, ou a melancolia, como no *Cisne de Tuonela* de Sibelius, ainda que ali se trate do corne inglês, o oboé tenor, e o oriental nos solos da *Dança dos sete véus*, de *Electra* de Richard Strauss (MOTA, 2017, no prelo, grifo meu).

No final de cada entrevista, ao perguntar o que era o oboé, as respostas revelavam um olhar particular ao instrumento, um significado particular sobre o lugar do oboé na vida de cada um, construído ao longo da vida. Dentro de alguns anos, a resposta poderá ser outra.

O conceito do mundo do oboé está proposto não como uma nova categoria social, mas como o nome de uma comunidade de pessoas que têm algo em comum, o oboé, e que compartilham atitudes, comportamentos e valores. Appiah (2016) fala de comunidades de artistas e, discutindo a identidade dessa comunidade, propõe que se alguém é um romancista, espera-se que aja de determinada maneira. Parafraseando o filósofo, poderia dizer que se espera do oboísta algumas formas de comportamento e compartilhamento de certos valores.

Não se trata também de uma identidade essencialista, ou na mistura entre dois sistemas, como sugerida pelo maestro de Levi-Strauss, mas de uma identidade societária (DUBAR, 2005). São valores em comum que são construídos socialmente, que permitem que se fale de uma identidade de oboísta, construída em negociação com o constructo oboé ao longo da vida (DUBAR, 2005, 2009, 2016; APPIAH, 2016) e sustentada através da narrativa dos indivíduos que tocam oboé. Por não ser a “essência” do indivíduo, ele pode simplesmente parar de tocar, deixando para trás o Mundo do Oboé e buscar novos caminhos.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE INSTRUMENTOS

Neste capítulo, pretendo fazer uma digressão histórica sobre o ensino da música, a começar pela Idade Média, até chegar finalmente ao ensino de oboé na Europa e em seguida ao Brasil. Essa longa trajetória pode demonstrar que há uma tradição de ensino da música e que alguns saberes que ainda hoje estão presentes no dia a dia do ensino do oboé remontam a um passado que é anterior à criação dos conservatórios. Também se poderá observar alguma intersecção entre o ensino da música e a história da pedagogia.

4.1 UMA BREVÍSSIMA INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO

Historiadores demarcam a Idade Média com duas datas importantes: a queda do Império Romano do Ocidente em 496, e a descoberta da América em 1492 (LE GOFF, 2014). Esse longo período foi seguido pelo Renascimento, entretanto, para Le Goff, a descoberta da América não alterou de forma significativa o curso dos acontecimentos, ou do pensamento medieval (LE GOFF 2014, p.108). Para o medievalista francês, o chamado Renascimento dos séculos XV e XVI seria de fato o “último renascimento medieval” que prepararia “os verdadeiros tempos modernos na segunda metade do século XVIII” (p.128). Le Goff é uma voz minoritária entre os historiadores. O conceito de uma longa Idade Média ainda mais longa, que tem início com a queda do Império Romano do Ocidente, até o início da Modernidade, que se situa “em meados do século XVIII”, e é marcada nos campos econômico, filosófico e político pelos:

Progressos da economia rural, apontados por fisiocratas; à invenção da máquina a vapor, imaginada pelo francês Denis Papin em 1687 e realizada pelo inglês James Watt em 1769; ao nascimento da indústria moderna que, da Inglaterra, vai se disseminar por todo o continente. No campo filosófico e religioso, a longa Idade Média se encerra com a obra que introduziu o pensamento racional e laico, a ciência e a tecnologia modernas: a *Enciclopédia*, da qual Voltaire e Diderot são os mais brilhantes participantes. Por fim, o término do século XVIII corresponde, no plano político, ao movimento antimonarquista decisivo da Revolução Francesa (LE GOFF, 2014, p.123).

Tendo em vista o movimento de criação de escolas especializadas no ensino de música, primeiro na Itália e depois em outros países, culminando com a criação do Conservatório de Paris em 1795, a proposta de Le Goff é bastante atraente para uma periodização da Educação Musical, pois a aproxima da criação da Escola Moderna (CAMBI, 1999). Ainda assim, seguirei mais de perto a periodização tradicional que interpõe o Renascimento entre a Idade Média e a Modernidade.

Mesmo o oboé tendo uma hipotética origem na Antiguidade (BURGESS, HAYNES, 2004; GOOSSENS, ROXBURG, 1977), opto por uma resenha que se inicia mais próxima da tradição da música ocidental (TARUSKIN, 2005) que leva mais rapidamente a origem do oboé e de seu ensino no século XVII, seguindo para as primeiras instituições públicas de ensino na península italiana e depois no Conservatório de Paris.

4.2 IDADE MÉDIA: IMPÉRIO CAROLÍNGIO ATÉ O SÉCULO XII

A Educação medieval, em particular a da elite, esteve ligada à Igreja durante a maior parte da Idade Média (CAMBI, 1999). O que ainda foi pouco explorado é o fato de a música ser uma parte importante desse sistema de Educação (MURRAY; WEISS; CYRUS; 2010). Durante o Império Carolíngio dois documentos estabelecem as bases da Educação: *Admonitio generalis*, de 789, e *De litteris colendis*, de 795, ambos publicados sobre a supervisão do monge inglês Alcuíno de York. Nesses documentos se prega que a educação básica deve incluir o aprendizado da escrita e leitura e do canto de hinos e salmos (CAMBI, 1999, ATKINSON, 2010; BOYNTON, 2010). Interessa neste momento destacar o papel da música nessas escolas, que ocupava mais tempo do que anteriormente se pensava: “o estudo de gramática e o estudo de música nas escolas Carolíngias estavam proximamente interconectadas. Elas informavam uma à outra e ambas deveriam ser importantes ingredientes no fermento musical do período Carolíngio e mesmo depois” (ATKINSON, 2010, p.47).

A educação musical era indispensável na formação da criança nas escolas monásticas, que devia cantar durante os serviços religiosos um repertório de músicas que incluía centenas de melodias. Essas músicas eram cantadas de memória, de tal maneira que sua aprendizagem “exigia tanto estudo e ensaios que eram o centro da formação monástica” (BOYNTON, 2010, p.53). O método de aprendizagem de toda a música da liturgia era feito por imitação e “de ouvido”, ou seja, sem o recurso da notação gráfica da música:

Professores trabalhavam próximos às crianças leigas em diversas seções diárias durante as quais o canto era aprendido de ouvido, primeiramente escutando e depois repetindo seus professores, como relatado num costumário de Cluny escrito por Ulrich de Zell no final da década de 1070, “os garotos sentam no capítulo, e aprendem o canto através de alguém que canta diante deles” (BOYNTON, 2010, p.53).

Desse testemunho da época se deduz que as aulas eram coletivas, porque os “garotos” se sentavam enquanto “alguém”, o professor, cantava para eles. O tempo para que uma criança aprendesse todas as melodias do repertório era considerável e levava muitos anos até que as memorizassem.

A aprendizagem musical não tinha apenas a função de fazer com que os alunos participassem na liturgia através do canto. Boynton (2010) busca demonstrar que os hinos, ou melhor dizendo, o texto dos hinos, eram utilizados também para o ensino da gramática (BOYNTON, 2010, p.57), enfatizando dessa forma a centralidade da música na formação do jovem estudante das escolas monásticas.

4.3 RENASCIMENTO

Durante os séculos XVI e XVII, a música vocal polifônica⁹, sacra ou profana, dominava o pensamento musical de teóricos e compositores. Os numerosos livros sobre instrução musical publicados na época sugerem que havia um mercado consumidor (HAAR, 2010, p.10). A maioria desses tratados, em última análise, eram livros de autoinstrução que pretendiam que o aluno-leitor chegasse a aprender não apenas a tocar ou a cantar, mas atingisse o nível de escrever uma composição vocal.

Apesar da centralidade da música vocal, a música instrumental também fazia parte da vida da sociedade urbana recém estabelecida. O intercâmbio entre a música vocal, adaptada para instrumentos de teclado, ou alaúde¹⁰, era comum. Além disso, é provável que a música polifônica, que dependia da presença de vários músicos-cantores, fosse apreciada e vivenciada “principalmente através de solos instrumentais” que adaptavam a partitura para que fosse executada por um ou mais instrumentos (GRIFFITHS, 2010, p.128). O mesmo autor diz que considerar o papel da música instrumental como “subsidiário ou periférico” em relação à música vocal “é um legado da historiografia moderna” e não corresponde à verdadeira “paisagem sonora” das cidades renascentistas (GRIFFITHS, 2010, p.127). Mesmo assim, as regras da música, ou da composição, eram pensadas inicialmente tendo a música vocal em mente (HAAR, 2010).

Griffths (2010) analisou em detalhe o livro *Declaracion de instrumentos musicales* de Juan Bermudo, publicado em 1555. Trata-se de um livro de autoinstrução. Bermudo procura ensinar amadores a tocar o alaúde através de tablaturas, forma de notação musical que mostra onde colocar os dedos no instrumento, sem a necessidade de ler a notação tradicional (DART; MOREHEN; RASTALL, 2000).

⁹ Um termo usado na música para designar músicas que possuem mais de uma parte ou voz, ou a muitas vozes que possuem certo grau de independência (SADIE, 2000).

¹⁰ Instrumento de cordas dedilhadas semelhante ao violão moderno.

Ao final do livro, Bermudo ensina como fazer cópias de músicas a duas, três e, finalmente, a quatro vozes de obras de compositores do período. O objetivo final é permitir que o leitor-aluno possa criar as próprias *fantasias*, ou seja, que componha as próprias músicas. Griffiths fala que diversos livros da época continham, ou reproduziam o mesmo modelo de ensino, o que caracteriza, segundo ele, uma prática bem estabelecida do período, cujo modelo pedagógico é “imitação por absorção” (GRIFFITHS, 2010, p.133). Haar (2010) e Griffiths (2010) chegam à conclusão de que a imitação era um dos principais recursos pedagógicos no ensino da música, desde a Idade Média até o Renascimento.

Devido ao grande número de obras editadas e quantidades de livros de cada edição, Griffiths (2010) e Haar (2010) sugerem que havia uma demanda por tais métodos de autoinstrução. Por quê? De acordo com o livro de Baldassare Castiglione *Il cortigino*, muito popular em toda a Europa, a música era vista como um dos requisitos do bom cortesão. Com o desejo de se mostrarem como refinadas nas cortes, as pessoas estudavam através de tratados como os de Bermudo, no intuito de se comportarem corretamente na sociedade cortesã (GRIFFITHS, 2010). Além disso, ressalta Cambi, essa busca pelo refinamento estético é um projeto de educação individual (CAMBI, 1999, p.270). Esse comportamento também demonstra como uma identidade cortês prevaleceu no período (DUBAR, 2009).

Aulas individuais já eram vistas no século XVI: “o treinamento em execução instrumental, durante o período de nosso foco [século XVI], quase sempre uma prática individual, frequentemente, uma relação de pai e filho que lembra a aprendizagem numa guilda” (HAAR, 2010, p.4). O mesmo autor cita um relato no qual o compositor cego Francesco Landini (1325 – 1397) aprendia música através da repetição e imitação do que o professor cantava para ele.

Não apenas o jovem cego Landini, mas provavelmente a maioria das crianças começava a cantar antes de aprender a ler – imitando canções de adultos em geral, mas sob a supervisão de um professor aprendendo os elementos da emissão vocal como também as características básicas do sistema musical. Ao que parece as crianças aprendiam a ler música [partituras] logo após, talvez até ao mesmo tempo, que aprendiam a ler textos (HAAR, 2010, p.4).

Em síntese, percebe-se que, desde o século VIII, quando da institucionalização das escolas Carolíngias até o século XVI, o ensino da música era concomitante, senão o próprio centro da aprendizagem escolar; a aprendizagem ocorria por um processo de imitação e absorção, no dizer de Griffiths, em aulas coletivas ou individuais. As crianças não apenas aprendiam a cantar, mas a fazê-lo com certa técnica vocal (BOYNTON, 2010). Havia livros

que ensinavam tanto o canto como os instrumentos; em geral eram livros de autoinstrução, tendo por objetivo ensinar ao cortesão a arte da música e de bem se comportar em sociedade, bem como de criar música de sua própria “fantasia”. Vê-se que a música não era apenas uma coadjuvante no processo educativo do período, mas estava presente em boa parte da vida cotidiana.

Mesmo com a tendência a mudanças lentas no correr da longa Idade Média, é notável o fato de o processo imitativo estar presente de forma quase constante, mesmo depois do desenvolvimento da notação musical e do ensino do canto através do solfejo. Mais impressionante é saber que a imitação já era uma forma de ensino da música antes do Império Carolíngio (TARUSKIN, 2005, vol.1, p.9) e saber que, ainda hoje, a imitação ainda é um elemento importante da didática musical, como se verá nas narrativas adiante.

4.4 DO RENASCIMENTO À MODERNIDADE

Um livro publicado em 1613, por Pietro Cerone intitulado *El melopeo y el maestro tratado de musica theorica y pratica*, ou “o compositor e o maestro tratado de música teórica e prática”, é coleção de trinta e dois volumes que trata de forma enciclopédica o conhecimento musical. Gary Towne (2010) faz um detalhado estudo do primeiro livro da série, que discute de forma mais aprofundada a relação entre professor e aluno, oferecendo uma visão privilegiada do que ele chama de psicologia pedagógica do período. O livro esteve em uso na Espanha durante quase duzentos anos após sua publicação.

O autor do *Melopeo* afirma que o livro é escrito para alunos e professores da Espanha, local onde havia, segundo ele, menos professores do que na Itália. Sua intenção é formar e informar os professores das pequenas vilas e auxiliar o estudante a escolher um bom mestre. Cerone discute, entre outras coisas, da relação entre professor e aluno, “aspectos da psicologia e de relacionamento da pedagogia mais do que métodos concretos de formação musical” (TOWNE, 2010, p.324). O objetivo de Cerone é a formação do músico “como pessoa” e apresenta “conselhos sobre sua formação artística e moral e expõe as regras de comportamento social” (TOWNE, 2010, p.326).

Cerone passa então a falar das qualidades que o aluno deve buscar no bom professor. Este deve estar vigilante para que o aluno não adquira nenhum mau-hábito, os mestres devem ser “bons práticos e teóricos, para que possam mostrar de maneira refinada qualquer coisa que desejam demonstrar” (CERONE, apud TOWNE, 2010, p.327); os mestres devem ter

“experiência e paciência” (idem, p.328). O mestre deve demonstrar boa cultura geral através da maneira graciosa com que fala e se comporta, o que só pode ser conseguido através do conhecimento das “artes liberais” (idem, p.328). Os bons mestres têm paciência de repetir a “mesma regra de maneira diferente” (idem, p.328). O bom mestre trata seu aluno como um “pai” (idem, p.328). Cerone afirma que o mestre deve tratar cada aluno de forma diferenciada (idem, p.330).

Cerone trata também da questão disciplinar e, como era comum na época, sobre as punições físicas. Towne nos diz que mesmo que para aos nossos olhos pareça um absurdo tratar de tal assunto, tais punições eram comuns. O que diferencia Cerone do pensamento pedagógico da época é a moderação com que essa punição deve ser aplicada e no tratamento amoroso do mestre (TOWNE, 2010, p.331).

Um aspecto interessante é o fato de Cerone aconselhar tanto o Mestre a consultar outro colega, como o aluno a buscar conselhos com outros professores, o que parece desacreditar a ideia de que há um único Mestre que tudo ensina, como ocorria nas corporações de ofício (RUGIU, 1998). Para Cerone, “é importante manter amizade com outros mestres de música, e, às vezes, conferir com eles seus estudos e dificuldades, porque podem mostrar em um quarto de hora com suas palavras vivas, do que um livro com as mortas, em um dia inteiro, e mais clara e distintamente (CERRONE, 1613, p.91)¹¹. Cerone fala também do comportamento profissional do mestre e do estudante. Da maneira de se comportar em sociedade e do respeito que o aluno deve demonstrar ao mestre.

Uma vez que uma das motivações que levaram Cerone a escrever seu texto é o fato de haver menos professores na Espanha do que na Itália, ele faz uma digressão buscando explicações para essa realidade. São cinco as causas que apresento de forma esquemática: 1) a diligência dos mestres italianos; 2) a diligência e paciência dos estudantes; 3) o amor que a nação italiana tem pela música; 4) porque havia na Itália “umas casas chamadas Academias”, locais onde se juntam “cantores, tangedores e músicos para fazer duas ou três horas de exercícios”, na verdade, discussões sobre música (CERONE, 1613, p.151). 5) o contínuo desejo dos italianos de aprenderem mais a cada dia (TOWNE, 2010, p.336).

¹¹ O livro de Cerone é de acesso livre na Internet e fiz uma tradução com base no texto original em espanhol e na tradução para o inglês de Towne. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/El_melopeo_y_maestro_\(Cerone,_Pietro\)](http://imslp.org/wiki/El_melopeo_y_maestro_(Cerone,_Pietro))> . Em 15/03/2017.

Towne entende que Cerone estava na “linha de frente da pedagogia de seu tempo”, em função de sua “profunda compreensão da conjunção fundamental do ensino: o encontro do professor e aluno e o contrato pedagógico implícito”, o que inclui as características profissionais e pessoais do professor “que deve ser erudito, mas benevolente, punir com compaixão, e ser um exemplo de profissionalismo”; o estudante, por sua vez, deve “reconhecer o aprendizado e seguir o exemplo” do mestre, a relação entre ambos deve “ter respeito mútuo, empatia” e “devem se conhecer melhor e trabalhar em conjunto para alcançar o objetivo da perfeição musical” (TOWNE, 338).

Especulo se, mesmo sendo uma exceção entre os textos da época, Cerone não estaria refletindo um pensamento pedagógico, mesmo que minoritário. O texto de Cerone poderia ser considerado uma ponte entre o pensamento pedagógico musical do Renascimento (TOWNE, 2010), ou da Longa Idade Média sugerida por Le Goff, e a Modernidade. É preciso enfatizar que o livro esteve em uso durante mais de duzentos anos na Espanha (TOWNE, 2010), o que pode insinuar que práticas do Renascimento ainda perduraram no cotidiano do ensino da música em plena Modernidade.

As qualidades exigidas do “bom professor”: evitar que o aluno adquira um mau-hábito; que seja tanto um bom prático quanto teórico, ou seja, que deve ser capaz de demonstrar ao aluno como executar algum trecho musical; que possua conhecimentos das “artes liberais”, ou boa cultura geral; o relacionamento professor-aluno, no qual o professor deve se comportar como um “pai”; que o professor deve ser capaz de explicar de “diversas maneiras” a mesma coisa com “paciência”, são pensamentos que ecoam nas narrativas dos professores de professores de instrumento ainda hoje. Essas qualidades esperadas do bom professor por Cerone, ecoadas pelos professores de oboé que colaboram com esta pesquisa, são também vistos em Bozzeto (2004).

Em pesquisa realizada com professores particulares de piano da cidade de Porto Alegre, questões tais como necessidade de se ter “uma postura ética e social”, mas também um “domínio técnico do instrumento” (BOZZETO, 2004, p.82-83). Quanto aos professores de oboé, colaboradores dessa pesquisa, as preocupações e conceitos de “ser bom professor” são próximos àqueles da pesquisa de Bozzeto. Por exemplo, quando se preocupam que se deve sempre “tocar bem” para que o aluno não aprenda nada “errado”, ou quando esperam que seus alunos não sejam apenas “operários de orquestra”, ou ainda quando dizem que houve um professor que foi como um “pai” para eles.

4.5 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO E PRÁTICA MUSICAL DE INSTRUMENTOS

4.5.1 Ensino e prática musical no final do século XVII e início do século XVIII

O professor a que Cerone se dirige deveria ser um erudito. Ele imagina um cenário no qual professor e discípulo participem de um debate, talvez de uma Academia, local onde os músicos não apenas tocam por “três horas”, mas depois dialogam para o “melhor proveito de todos” (CERONE, 1613, p.152). Este não parece ser o caso de um grupo de músicos que trabalha na França no final do século XVII.

O oboé, que ainda estava na infância de sua história, fazia parte dos conjuntos musicais mantidos na corte de Luis XIV. Estes grupos, segundo Haynes, estavam divididos em três seções: Câmara (*chamber*), Capela (*chapelle*) e Estrebaria (*Écurie*). As duas primeiras eram destinadas a cerimônias privadas e religiosas, a última a cerimônias ao ar livre (HAYNES, 2001, p.49). Apesar do prestígio de participar desses conjuntos, nem sempre o pagamento era suficiente para permitir a subsistência. Todavia, o título de músico da corte permitia a esses músicos “tocar, ensinar, e/ou publicar em Paris, atividades que davam à maioria deles sua maior fonte de renda” (HAYNES, 2001, p.50). Era pouco provável que esses músicos possuíssem a erudição esperada por Cerone. Apesar de serem “extremamente letrados em música, a educação geral deles era negligenciada” (HAYNES, 2001, p.177).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, afirma Haynes, o ensino de instrumentos se dava primordialmente na família, numa relação de pai-filho. O principal motivo para isso estava na forma de contrato que se estabelecia entre os conjuntos da corte de Luis XIV e os músicos. Os cargos eram, na prática, uma propriedade do instrumentista, que poderia inclusive vender ou alugar sua posição. Essa prática incentivou a formação de famílias especializadas em determinados instrumentos, criando “verdadeiras dinastias de instrumentistas” (HAYNES, 2007, p.50).

Uma vez que o ensino ocorria num ambiente privado, raramente se encontram livros didáticos, ou métodos que explanem de forma clara como efetivamente se dava essa relação de ensino.

Nas dinastias musicais da corte francesa, músicos poderiam receber seu treinamento de vários membros da família e, no trabalho, de colegas. Em cortes como em Turim, músicos celebrados, como Alessandro Besozzi¹² ou seus assistentes podem ter ajudado os jovens iniciantes que tocavam na *Scuderia* real. Na Alemanha,

¹² Alessandro Besozzi (1702-1793) oboísta e compositor italiano, membro de uma família de músicos (SADIE, 2000).

*Stadtpeifer*¹³ utilizavam um sistema de aprendizagem semelhante à uma corporação de ofício (HAYNES, 2001, p.176).

Apesar de alguns autores afirmarem com certa nostalgia que muito se perdeu com a mudança na forma de ensino depois da fundação dos conservatórios (HARNONCOURT, 1988), Haar afirma que há exemplos positivos e negativos dessa forma de instrução (HAAR, 2010, p.4). Rugiu fala de abusos por parte de Mestres em oficinais de artesãos (1998) e a punição física já foi mencionada como um método de disciplina logo acima.

4.5.2 Do ensino privado ao ensino público: criação e difusão de instituições de ensino

Aproximadamente no mesmo período em que se formaram as bases da escola moderna (CAMBI, 1999, 304), surgiram instituições de ensino público da música. As escolas de música fundadas na Europa entre o final do século XVIII e início do século XIX refletem uma mudança política e cultural da época: uma mudança da autoridade da Igreja e da Monarquia para o Estado e sociedades privadas (GESSELE, 2001).

As primeiras escolas de ensino público de música surgiram em cidades italianas. Inicialmente em Nápoles e Veneza, ao final do século XVI e início do posterior. Instituições que anteriormente deveriam cuidar de órfãos e de doentes passaram a ensinar música (ARNOLD, 2001). De especial interesse neste momento, é a instituição veneziana chamada *Ospedale dela Pietà* na qual o ensino de oboé foi muito importante. A *Ospedale* era um orfanato que recebia apenas meninas. Entre elas, houve uma que se destacou por seu virtuosismo no oboé, que ficou conhecida como *La Pelegrina*¹⁴. De acordo com Denis Arnold (2001), “os conservatórios de Veneza e Nápoles tiveram uma enorme influência em toda a Europa”, diversos músicos italianos viajavam por cidades europeias com sucesso, o que “atesta a eficiência do ensino de tais instituições” (ARNOLD, 2001). O sucesso do modelo dos conservatórios italianos inspirou a criação de diversas outras escolas similares na Europa. O mais famoso deles foi o de Paris.

¹³ Músico profissional contratado por autoridades cívicas (SADIE, 2000).

¹⁴ A oboísta holandesa Pauline Oostenrijk (2010) escreveu uma comovente homenagem a La Pelegrina. Ela foi deixada na *Ospedale dela Pietà* no dia exato de 16 de maio de 1678, com oito dias de vida. As moças da *Ospedale* aprendiam todo tipo de ofício, música inclusive. Elas tocavam atrás de um biombo e seus concertos se tornaram tão populares que se tornaram atração turística. Algumas das moças chegaram a se casar, La Pelegrina, jamais. Ela aprendeu o oboé com a idade de 18 anos e passou a ser conhecida como *La Pelegrina dall'oboe*. Como se destacou entre alunas da *Ospedale* ela pode dar aulas às filhas dos nobres locais. De acordo com Oostenrijk aos 58 anos La Pelegrina não tocava mais o oboé devido às demandas físicas exigidas pelo instrumento, tornando-se então conhecida como *spiciera*, vendedora de especiarias. Ela faleceu aos 76 anos de idade. O nível de excelência alcançado por essa primeira heroína do oboé é atestado pelas exigências virtuosísticas dos concertos para oboé de Antonio Lucio Vivaldi (1678-1741), que foi professor e compositor na *Ospedale* e conviveu com La Pelegrina, a qual, muito provavelmente, tocou seus concertos e sonatas para oboé.

4.5.3 Conservatório de Paris: educação musical para todos

O Conservatório de Paris foi fundado em 1795 como “resultado de deliberações da Convenção Nacional”:

A nova escola, que deveria ser gratuita para todos os estudantes, pode ser considerada como um produto das reformas gerais na educação iniciadas no período revolucionário. O Conservatório de Paris deveria ser uma escola de treinamento prático, semelhante ao Conservatório de Artes e Ofícios recentemente estabelecido, um centro intelectual para a educação dos cidadãos franceses, semelhante ao Instituto de Ciências e Artes, uma instituição que “conservasse” a música da nação Francesa, da mesma maneira que a Biblioteca Nacional. Foram feitas preparações para o treinamento de instrumentistas e cantores, através de cursos de teoria, composição, história da música e pela criação de um repositório de instrumentos, partituras e livros de música. O Conservatório foi a primeira instituição realmente moderna em seu gênero, organizada com bases nacionais, sem objetivos de caridade e de caráter inteiramente secular, na verdade, anticlerical. Dessa forma, surgiu como o modelo para todos os conservatórios subsequentes do Ocidente (GESSELE, 2001).

O Conservatório de Paris aceitava alunos desde os oito anos de idade (GESSELE, 2001); esperava-se que os alunos do Conservatório de Paris fossem treinados para ocupar postos nas orquestras, conjuntos instrumentais e da Ópera de Paris, e, eventualmente, em outros centros (BURGESS, 2003). Em cada país, o modelo ganhou características próprias, mas guardando aquelas mais marcantes: o ensino individual de instrumentos, a divisão entre matérias práticas e teóricas e a formação com objetivo de formar profissionais. Os vários conservatórios europeus eram mantidos ora pelo estado, ora pela aristocracia, ou por associações particulares (GESSELE, 2001). Outro aspecto a ser enfatizado é o fato de que o ensino de música passou a ser público e acessível, em tese, a todos. Dessa forma, o modelo de ensino anterior, no qual famílias se especializavam em determinados instrumentos e cujo ensino ocorria de “pai para filho”, paulatinamente deixa de existir, uma vez que o modelo era dependente de um contrato vitalício entre o músico e um nobre, como o caso dos músicos de Luis XIV (HAYNES, 2001).

4.6 OBOÉ E OBOÍSTAS

4.6.1 Professores de oboé no Conservatório de Paris no século XIX e início do século XX

Se a história do ensino de oboé necessitasse de um herói fundador, o melhor candidato seria Gustave Vogt (1781-1870). Ele ensinou no Conservatório entre 1808 e 1853 sendo sucedido por seus discípulos. Ironicamente, os professores de oboé do Conservatório de Paris parecem refletir a tradição de dinastias familiares de músicos do século XVIII. Agora, o patriarca não é mais um pai-fundador, mas um Mestre que é sucedido por seus discípulos.

O primeiro professor titular de oboé do Conservatório de Paris foi Alexandre-Antoine Sallantin (1775-1830). Sallantin se aposentou em 1816 e foi substituído por seu aluno Gustave Vogt que já era professor assistente desde 1809 (BURGESS, 2003, p.59). Durante o longo período no qual foi o professor titular de oboé do Conservatório, Vogt formou um considerável número de oboístas. Após sua aposentadoria os professores que o sucederam foram todos seus alunos: Louis-Stanislas-Xavier Verroust, ensinou entre 1853 e 1863, sendo sucedido por Charles Trièbert (1863-7), Félix Berthélémy, por apenas um ano (1867-8) e Charles Colin (1868-1881). Após a morte de Colin, seu aluno, Georges Gillet” – portanto um discípulo do discípulo de Vogt – “foi nomeado professor e permaneceu no posto até pouco tempo depois da I Grande Guerra mundial” (BURGESS, 2003, p.59). Observe-se que esta sucessão de professores atravessa o Grande Século XIX, desde o período Revolucionário até o final da I Grande Guerra Mundial, estabelecendo um forte sentido de tradição.

O perfil dos professores também revela uma progressiva especialização da profissão do músico no século XIX. Os primeiros professores eram, além de oboístas, compositores, caso de Vogt, Verroust, Berthélémy e Colin. Trièbert era fabricante de oboés e desenvolveu dezenas, literalmente dezenas, modelos do instrumento. Gillet, ao contrário, não era compositor nem construtor. Apesar disso, ninguém teve tanta importância para determinar o modelo do oboé utilizado até os dias de hoje do que ele. Ao final do século XIX, Gillet determinou que o único modelo aceito no Conservatório de Paris seria o “Modelo 9”, de Trièbert, que passou a ser conhecido como sistema conservatório. O sucesso de seus alunos em diversas orquestras e conservatórios na Europa e Estados Unidos levou a universalização desse modelo, que desde 1907 não sofreu mudanças significativas em sua estrutura (BURGUESS, HAYNES, 2004). O museu de instrumentos da Escola de Música da UFRJ possui um instrumento semelhante a este.

4.6.2 Oboé e oboístas no Rio de Janeiro do século XIX

Há indícios da presença do oboé na Música Colonial Mineira durante o século XVIII, algumas obras compostas no período requisitam o instrumento, por exemplo, a *Missa Pequena em Dó maior*, de Joaquim de Paula Souza (c.1780 – 1842), escrita em c.1822. A orquestração requer pares de oboés e trompas, vozes e cordas. Os oboés não chegam a ter uma escrita independente e frequentemente dobram os violinos ou dão suporte harmônico ao coral

e orquestra. Há que se observar que, no projeto editorial na qual a mesma foi editada¹⁵, apenas esta contém oboés, sendo flautas e clarinetas os instrumentos de madeira mais comuns.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, o Rio de Janeiro passou a ser o centro cultural da colônia, agora elevada à categoria de Reino. D. João criou uma série de organismos culturais e administrativos que indicavam que de fato a sede do Império Português agora estava localizada no Rio de Janeiro (SCHWARCZ, 2008, p.175). Entre as várias ações de D. João no âmbito das artes, a criação da orquestra Capela Imperial é uma delas. O Rio de Janeiro passou a contar com uma orquestra formada por músicos estrangeiros e as obras orquestrais passam sempre a contar com oboés.

4.6.3 Oboístas e professores de oboé no Rio de Janeiro

Se há oboés, há de haver oboístas. No século XIX, é possível contar apenas oito oboístas na extensa lista de músicos atuantes no Rio de Janeiro, elaborada por Ayres de Andrade (1967). Os nomes e funções dos oboístas são citados abaixo:

CASTRO, Severiano Joaquim de. Oboé. Músico da orquestra do S. Pedro de Alcântara, em 1830, é nomeado em 1843, por indicação de Francisco Manuel, para a Capela Imperial. Leciona o seu instrumento até 1860. Falece a 6 de julho desse ano. (Andrade, 1967, vol. 2, p.154-155).

CHAVES, Manuel Pimenta. Oboísta e organista. Nomeado 2º oboé da capela Imperial em 1828, com a obrigação de afinar os pianos dos Paços Imperiais. Organista, em 1829, da igreja da Ordem Terceira de S. Francisco da Penitência. Professor de piano, de 1844 a 1847 (Andrade, 1967, vol. 2, p.156).

COUTO, Boaventura Fernandes do. Clarinete e oboé. Está na relação dos músicos contratados para a Capela Imperial, de 1856 a 1860. Exerce atividades até 1884 (Andrade, 1967, vol. 2, p. 159).

FRANCISCO, Domingos. Clarinetista e Oboísta. Nomeado para a Capela Imperial em 1825, como clarinetista. Em 1830 toca na orquestra do S. Pedro de Alcântara (Andrade, 1967, vol. 2, p. 170).

LACÉ, José Hipólito Cassiano de. Oboísta. Músico avulso da Capela Imperial, de 1857 a 1859 (Andrade, 1967, vol. 2, p. 184).

MOTA, Francisco da¹⁶. Executante e professor de fagote, flauta e corne inglês. Foi aluno de José Maurício. 1822- Nomeado para a Real Capela por Aviso de 3 de outubro. 1831- Quando ali é extinta a orquestra, continua a prestar serviço como *instrumentista de baixo*. 1834- Secretário da Sociedade Beneficência Musical. 1837- Em concerto da Filarmônica (já citado a propósito de Fasciotti) executa Variações de Arvelos, merecendo de Araújo Pôrto Alegre os seguintes comentários: *O talento do Sr. Arvelos, a não ser em suas próprias mãos, não poderia brilhar com tanta pompa nas mãos de outro artista que não seja o Sr. Mota: sentimento do canto em*

¹⁵ Disponível na página do projeto Acervo de Música Brasileira – Restauração e difusão de partituras. Disponível em: <http://www.mmmariana.com.br/restauracao_difusao/cd2_paginas/missa.htm>. Acesso em 11/06/2017.

¹⁶ O nome deste músico algumas vezes é grafado com dois “tês”: Motta. Seguirei a grafia escolhida por cada autor.

perfeição, melodia na voz do instrumento e um acabado de frase, o tornam mestre de primeira ordem. 1841- Assina com outros a petição da Sociedade de Música, em que esta corporação pleiteia do Governo a concessão de loteria para criação de um conservatório de música no Rio de Janeiro [...] 1846- Professor do Conservatório de Dança e Música, fundado neste ano no Campo da Aclamação, 9. 1847- Nomeado secretário da Comissão Administrativa criada pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro, para dirigir o Conservatório de Música. [...] 1859- Falece no Rio de Janeiro (Andrade, 1967, vol. 2, p. 200-201).

PAGANI, Romualdo. oboísta. Em 1859 e 1860 seu nome figura na folha de pagamento da Capela Imperial (Andrade, 1967, vol. 2, p. 210).

SILVA, Bernardo Antônio da. Oboísta. Músico avulso na capela Imperial de 1840 a 1842, sendo nomeado para a orquestra da mesma em 1843, por indicação do mestre Francisco Manuel, ali permanecendo até 1850, ano em que faleceu, a 6 de julho (Andrade, 1967, vol. 2, p. 227).

Observa-se que nem sempre os músicos têm uma função exclusiva. Muitas vezes, tocam diversos instrumentos e combinam a execução com o ensino. O mesmo ocorria na Europa no século XVIII, época em que os instrumentistas ainda não eram especialistas (PAGE, 1988, HAYNES, 2001).

A fundação do Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1848, final de um processo que teve início em 1833, permitiu que se iniciasse o ensino oficial de oboé na capital do Império. No princípio, não havia um professor exclusivo de oboé. Francisco da Mota, nomeado em 1857, era professor de flauta, fagote e corne inglês (SILVA, 2007, p.186). Como se observa na citação de Ayres de Andrade. Mota foi um músico de relativa importância no meio musical carioca, tendo exercido cargos na diretoria do Conservatório, além de haver atuado como instrumentista nos conjuntos orquestrais do período (SILVA, 2007).

Quando da Proclamação da República, o Instituto Nacional de Música (INM) substituiu o Conservatório Imperial. Não há uma mudança significativa na situação do ensino de oboé, pois o novo professor, ensina oboé e fagote. O primeiro professor de oboé e fagote do INM foi Agostino Luís de Gouveia (18??-1941), que ensinou desde 1891, não havendo informação sobre quando se aposentou (MARCONDES, 1977, vol.1, p.329). Outro professor, chamado Elpídio Martins, foi admitido em 1914 (PEREIRA, 2007, p.460-466). Pelo menos até 1920 ambos foram os professores de oboé e fagote do INM. A situação de um único professor para dois instrumentos, oboé e fagote, perdurou por várias décadas.

Uma entrevista com o fagotista francês, naturalizado brasileiro, Noel Devos esclarece como era o ensino de oboé e fagote no Rio de Janeiro até a década de 1950. A entrevistadora, Ariane Petri, pergunta a Devos quais eram os fagotistas atuantes na então capital federal

quando de sua chegada ao Brasil. Em seguida, faz uma pergunta sobre os professores desses fagotistas:

Ariane - e eles tinham estudado com quem?

Devos - O Laje estudou com Alberto Lazolli, professor de oboé, na Escola. Não tinha professor de fagote. Era a mesma coisa que antigamente: A cadeira era uma só, para oboé e fagote. Na minha cidade [Calais] era assim: O professor de oboé era professor de fagote também. E ainda ensinava sax, para completar a carga horária. Hoje não tem mais isso, é tudo separado. Mas nesse tempo não tinha tantos alunos assim. Por ser palheta dupla, juntava-se oboé, corne inglês e fagote. Então, Lazolli em princípio ensinava fagote, mas não tocava. Ele tocava um pouco o oboé na Rádio Nacional, mas fazia mais era arranjo e regia na Nacional. **Depois que se aposentou, o Moacyr José de Freitas fez a prova e entrou na Escola. Quando pediram para ensinar fagote, falou que não, alegando que fagote era outro instrumento**¹⁷ (PETRI; DEVOS: 2006; grifo meu).

Após essa atitude, o professor Moacyr passou a ser professor exclusivamente de oboé e Noel Devos foi contratado como professor de fagote. Dessa maneira, uma situação que perdurou por mais de uma centena de anos, um professor para vários instrumentos, é modificada pela decisão de um professor de ensinar apenas o *seu* instrumento e pela coincidência da chegada de Noel Devos ao Rio de Janeiro.

Em minhas pesquisas sobre o repertório para oboé costumo demarcar o ano de 1943 como batismo oficial da música para oboé-solista no Brasil. Nesse ano, Cláudio Santoro compôs uma Sonatina, muito breve é verdade, mas de grande valor histórico e estético. A obra foi estreada por um oboísta alemão que vivia no Rio de Janeiro, Hans Breitinger (MARIZ, 1994, p.83). Desde 1960, até os dias de hoje, a presença do oboé solista na música brasileira é constante. A questão do ensino do instrumento nas décadas seguintes será discutida nas seções seguintes da tese através das narrativas dos colaboradores.

¹⁷ Disponível em: < http://www.haryschweizer.com.br/Textos/conversa_devos.htm>. Acesso em 25/06/2017.

INTERLÚDIO I

Romanceiro de bambú

Capítulo que trata da alternância entre 1. bom e mau humor 2. os inúmeros fatores que influenciam o modo como as palhetas reagem o que afeta diretamente a maneira de tocar 3. o bambu, o horror 4. a felicidade 5. um romanceiro biográfico do oboísta.

Palhetas estão no centro da vida do oboísta:

Muito do oboé é a palheta [...] é um trabalho de horas de dedicação a esse artesanato [...] Eu observo assim, durante a minha vida de oboísta, desde menino, que ter uma palheta boa é uma felicidade. Eu me lembro que quando eu era menino e eu tinha uma palheta nova, boa, que o meu professor tinha feito [...] nossa era uma felicidade, ficava feliz em tocar oboé sabe, pena aquela felicidade dura pouco.

Após breve introdução sobre o tempo no trabalho artesanal, a narrativa conduz à sala onde a criança aprendia oboé. O aluno ainda não domina a arte da fabricação de palhetas. Quando recebe uma palheta boa do professor sente uma alegria intensa, mas breve. Um exemplo de umas das estratégias que professores usam para incentivar seus alunos. Oferecendo palhetas novas, uma *felicidade* para o jovem. Quando considerados o tempo e esforço necessários a fabricar uma palheta, a atitude, o doar uma palheta é um gesto simbólico da relação professor-aluno.

Por passageira a felicidade, o humor se altera:

Eu percebo como nosso humor depende de uma palheta, mesmo agora como profissional, tenho muita habilidade em fazer palheta porque além de fazer palheta pra mim eu faço muito pros alunos e já fiz muitas palhetas [...] então é ridículo, o bom humor da gente depende ainda disso.

Um homem adulto, diante de um artefato. Ridículo?

E tem dias que a gente, a mão parece que não funciona, é uma coisa da mão mesmo, e é coisa de dia, não é por causa só da umidade ou da pressão, dependendo se estiver em [uma cidade] que é muito alta, pouco oxigênio, pouca pressão atmosférica, ou se você estiver na praia; e não só isso influencia muito, mas tem dias que a sua mão não está boa, os seus olhos não estão bons, você não consegue fazer uma palheta.

A narrativa toma uma inflexão interior: a mão não funciona. Não apenas a dele, mas a minha, a de qualquer um que alguma vez aventurou-se nesse universo. Uma expansão ao mundo exterior: a altitude de tal cidade, a quantidade de oxigênio, a pressão atmosférica, o clima à beira mar. Não se trata de apenas uma, duas coisas que podem dar errado: o universo conspira contra o oboísta.

E tem dias que são dias ótimos pra fazer palheta; [...] então eu aproveito esses dias, [...] e quando você faz uma palheta boa você se sente muito bem, você fica feliz, é como um Prozac ou Rivotril, esses remédios. [...] E quando elas estão ruins, você está de mau humor, então eu tento fazer muita palheta pra tentar ficar melhor, de bom humor em grande parte dos dias.

O efeito é o de uma droga, um inebriamento da alma. É da alma, da intimidade que se fala. Porém, como na infância, a felicidade dura pouco. É necessário ter palhetas boas todos os dias, para isso, fazer muitas palhetas. Garantir a dose diária do fluído artesanal, poderosa droga.

Ridículo?

Bom, ah! pra mim é difícil mesmo essa pergunta. Porque, eu não sei se alguém terá falado sobre isso, talvez até mesmo você, que o oboé, ele traz um certo sofrimento no início assim, é um instrumento assim que não é, ele não se mostra uma coisa prazerosa, rápida, [...] mesmo com os alunos é um processo difícil, pra mim foi também. Eu já quis quebrar em três o oboé, igual naquele filme a Missão, jogar pela janela; e eu não pretendia, no início, eu não entendia pra que fazer tanta palheta e pra que ficar naquele negócio, em busca da palheta perfeita, que o lema do oboísta é mais ou menos isso, está sempre em busca da palheta perfeita [...] mas a palheta nunca é perfeita.

A busca da palheta perfeita, que não existe, as barreiras que o oboé impõe ao iniciante, são quase intransponíveis. Não se fala apenas de mau humor, mas de sofrimento, a tal ponto que a memória busca uma imagem do cinema. No meio da floresta um padre toca oboé. Em certo momento, é interrompido por um grupo de índios e um deles toma-lhe o oboé e o quebra.

Um momento particular na vida do oboísta, um gesto entre tantos do professor, pode significar uma nova etapa. O professor exigente afirma que o aluno deve ter sempre um número razoável de boas palhetas.

- Porque oboísta [que] não tinha outra palheta, não tinha nenhuma!

O aluno reage com nervosismo.

Quando eu vi isso, eu entrei em pânico, eu estudava dia e noite e fazia palhetas, então, eu me lembro [...] que um dia eu estava tocando, [o professor] pegou, falou.

- Deixa eu ver essa palheta aí. Ele experimentou. Falou:

- Quanto você quer dela? Eu falei:

- Não, imagine, não vou vender minha palheta. Ele:

- Não, não, eu quero essa palheta aqui. Eu falei:

- Não, fica pra você de presente, com maior orgulho, satisfação. Pegou a minha palheta pra tocar. Ele falou:

- Não, mas posso te dar alguma coisa em troca? Falei:

- Ah! Então você me dê os seus discos [...] porque eu não tenho.

Um troféu. O diálogo demonstra que apesar de todo seu poder, o professor não aceita o presente. Ele também faz palhetas e sabe o quanto o aluno se esforçou para chegar àquele nível de perfeição. Entre eles, não se pode chegar a um entendimento, um valor em números. Um escambo, uma troca simbólica, a arte do aluno, pela arte do professor. A arte do artesão, a caminho de se tornar mestre, pela arte do mestre que reconhece o trabalho magistral do aprendiz.

PARTE II – APRENDER

5. CAMINHOS DE FORMAÇÃO

“Meu pai escolheu bem”.

5.1 ENTRANDO NUM MUNDO DESCONHECIDO.

Neste capítulo pretendo apresentar a maneira pela qual os entrevistados entraram em contato com o Mundo do Oboé e de que forma se construíram oboístas no processo de formação. Construídas como sagas que beiram à predestinação, o indivíduo como que é conduzido por força superior, ao instrumento que acompanhará e emoldurará a vida de cada sujeito.

Eu até conheci minha [...] esposa [...] por meio da música (Prof.1).

É gozado. Ainda me faz, faz sair lágrima, é uma coisa, eu vou falar do, vou me permitir falar do divino: Deus colocou o oboé na minha vida (Prof.3).

A musicalização dos professores de oboé participantes da pesquisa ocorreu na igreja, na família, em bandas escolares, em escolas de música e em cursos de extensão universitários. Muito marcante nesse contato inicial com a música é o fato de a maioria dos participantes da pesquisa não escolheram o oboé como primeira opção, alguns nem mesmo o conheciam. Tratava-se de um mundo desconhecido.

Quanto ao acesso ao instrumento para a iniciação ao oboé, é comum que as escolas forneçam instrumentos para os iniciantes, permitindo assim o contato com o instrumento a alunos de todas as classes sociais. No caso do oboé, esse fato é de extrema importância, dado o alto valor do instrumento, mesmo dos modelos mais simples.

A formação do instrumentista no Brasil ocorre em paralelo, ou em concorrência, com o ensino fundamental e médio. O ensino do oboé em geral é voltado para a profissionalização, ao menos é o que entendem os entrevistados em sua maioria, e como no Brasil raramente as orquestras exijam diplomas, a formação universitária pode ser vista apenas como uma etapa a ser cumprida, e não um fim em si mesmo.

5.1.1 Uma questão de família

Para a maioria dos colaboradores foi através de um membro da família que se conheceu o oboé. Na maior parte das narrativas é o pai que tem um papel preponderante e de autoridade nesse contexto da escolha do instrumento. O fato de que o oboé era relativamente menos tocado, levava o pai a enxergar uma oportunidade de emprego para o filho.

Quando eu fui prá lá, eu já estava meio que direcionado pra estudar o oboé, porque meu pai, ele já frequentava os concertos da Orquestra [...] ele imaginou que se eu fosse estudar o oboé, porque aquela época tinha pouca gente que estudava oboé, imagina [...] anos atrás, não tinha, era muito raro o estudo do instrumento, você não tinha até acesso às coisas, a dificuldade que era pra ter o instrumento! Mas ele via naquilo a oportunidade pra eu ingressar na Orquestra Sinfônica entendeu? Ele via aquela coisa: eu ia começar a estudar o instrumento porque na orquestra sinfônica tinha pouca gente que tocava, [...] o meu acesso seria mais rápido não é? [...] Eu não sabia nem que [...] era oboé (Prof.12).¹⁸

Para quem já tocava outro instrumento com desenvoltura antes de começar a tocar oboé, há a impressão que se retrocedeu. Novamente, o pai sustenta a decisão que ele mesmo tomou ao introduzir o filho no Mundo do Oboé.

Um dia meu pai chegou em casa e falou: não, então eu decidi [você] vai tocar oboé. Aí eu, até perguntei pra ele [o pai]: mas o que que é oboé? Ele falou: que é um instrumento de 25 chaves. Aí eu não sabia, [...] ficava imaginando o que seria, mas aí comecei a estudar [...] com o instrumento muito ruim, pesado, duro, palhetas compradas, francesa e, era muito difícil soprar, e eu era muito magrinho, pequenininho e soprar o oboé era muito difícil e o som era muito feio, então eu não queria tocar oboé porque eu queria ficar no [meu antigo instrumento] que eu achava muito mais bonito, mas meu pai falou: não tinha futuro, tinha que tocar oboé (Prof.1).

Em ambos os casos, o pai, chefe de família, toma uma decisão que não é discutida pelo filho. Não se contesta o pai. Quando se pede ao pai para voltar para o antigo instrumento, na verdade se grita por socorro. Porém, o futuro em que o pai enxerga maiores oportunidades profissionais não é uma sensação tangível naquele momento para o menino.

Além dos pais, a capacidade do professor de aglutinar, incentivar, que encoraja o aluno:

Foi um susto grande, e aquilo me irritou muito nos primeiros seis meses, tanto é que meu pai as vezes me obrigava a estudar o instrumento [...] e se não fosse o [meu professor] entendeu...pela capacidade que ele tinha de aglutinar, de trazer as pessoas pra perto dele, de ajudar [...] talvez eu tivesse desistido do oboé, tivesse voltado [para meu antigo instrumento] (Prof.12).

A mãe também tem papel na vida dos professores. Na primeira narrativa, é ela quem introduz a música na família.

Daí como minha mãe colocou meus outros irmãos pra tocar piano, lá vou eu estudar piano também e comecei a tocar (Prof.3).

Aqui é a mãe quem presenteia a filha com o instrumento.

¹⁸ Recordo-me de certa vez haver perguntado ao professor Walter Bianchi, já com idade avançada, como e porque havia estudado oboé. Ele respondeu que seu pai tocava contrabaixo na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo e perguntou à direção da orquestra qual seria o próximo músico a se aposentar. A direção informou que o segundo oboísta se aposentaria em dois anos. O pai de Bianchi então o fez estudar oboé com o primeiro oboísta da mesma orquestra. Ele tinha menos de quinze anos.

Ela chegou de viagem e falou assim: eu trouxe o teu oboé. [...] eu comprei pra você. (Prof.8).

E dessa vez uma mãe sugere à filha escolher o instrumento, por ser mais fácil de transportar.

Pega um instrumento de sopro, pega o oboé, aí ó, caixinha pequena, você desmonta e pronto [...] Então nem foi preciso me mostrar o som do instrumento não. (Prof.16).

Outro membro da família pode ser o canal, a ponte que leva ao oboé:

Na verdade, meu irmão que estudava [...] uma disciplina com algum instrumento de orquestra, e meu irmão chegou em casa com o oboé [...] eu falei: deixa eu ver o oboé. Aí soprei o oboé, achei interessante, acabou que eu fiquei com o oboé (Prof.13).

Pode-se depreender das narrativas que a motivação dos pais é quanto ao futuro profissional do filho. A mãe pode estar preocupada com a educação geral da família, ou simplesmente com uma questão prática, tal como a facilidade de transporte.

5.1.2 Não há vagas

Um caso clássico entre oboístas é o fato de muitos procuravam por outro instrumento quando começaram a estudar música. Ocorre, porém, que, ao procurar por um instrumento que deseja tocar, o entrevistado se depara com o fato de que não há vagas para aquele instrumento. Mas existe outro instrumento que pode ser interessante:

Fui tentar aula de flauta transversal na Escola [...] de Música e não havia vaga, [...] Aí, essa história, 'tem vaga para outro instrumento', que tal você começar com o oboé? Na verdade, eu recebi essa notícia pela minha mãe (Prof.3).

Eu falei para os meus pais que queria estudar flauta, e eu fui para a escola falar com o diretor de música na minha escola, e ele falou que já tinha muitas flautas e se eu quisesse tocar na orquestra da escola seria bom tocar outro instrumento. Então ele sugeriu o oboé [...] Então foi puro engano mesmo, [...] não tinha ideia o que era, só sabia que era um instrumento de sopro, [...] e comecei realmente a gostar muito [...] graças a Deus eu [...] não estudei a flauta (Prof.10).

O fato de oboé ser um instrumento pouco conhecido, como mencionado anteriormente, faz com que ele seja pouco procurado por alunos de música que, em geral, buscam instrumentos mais populares. Isso faz que, até mesmo os funcionários de uma escola de música sejam divulgadores do oboé, incentivando novos alunos a tocar o instrumento em lugar de outros.

5.1.3 Minha escolha

Quando o oboé foi uma escolha efetiva do entrevistado, em geral, ele era mais velho e já tocava outro instrumento. Nesse caso, quando não há apoio da família, pode haver um sério conflito:

Lúcius: Como é que teu pai reagiu?

- Ih! Meu pai ficou uma semana sem falar comigo (Prof.2).

Pode ser o caso que o futuro oboísta já toque um instrumento, se voluntarie a tocar oboé para cooperar com o grupo:

A razão de eu tocar oboé foi simplesmente porque a banda precisava de um músico pra um concurso internacional que a gente ia fazer [...] oboé também tinha que ter na banda e a gente não tinha, e daí (precisava de) um músico pra tocar oboé, me ofereci (Prof.11).

Num caso peculiar, um dos entrevistados tocava outro instrumento. Seu antigo professor, sem razão aparente, sugeriu uma troca:

Do nada ele falou: por que você não toca oboé? [...] Fiquei pensando, guardei essa ideia, fiquei pensando nisso; aí: sabe o que eu vou fazer? Eu vou tentar mudar para o oboé, eu acho que vai ser melhor! (Prof.4).

O oboísta poderia estar desiludido com o seu instrumento, ou buscando uma nova perspectiva para sua vida:

Em algum momento do curso de [tal instrumento], eu achei que não era o meu caminho mesmo, achava incompatível, me achava inadequada como [...] porque tinha que estudar muito, oito horas por dia, era o que rezava a lenda, falei: gente mas eu não quero estudar oito horas por dia eu tenho tanta coisa pra fazer, pra viver que não vai dar, aí vou escolher uma coisa fácil (Prof.8).

Nesse caso, a professora não se vê como uma instrumentista típica que estuda oito horas por dia. Buscava outro instrumento que lhe permitisse continuar no mundo da música, mas que fosse mais “fácil”. Nesse momento da entrevista, houve uma disparada de risos, justamente pelo fato de ela desejar um instrumento mais fácil e o oboé possuir fama de ser um instrumento difícil.

5.2 EPIFANIAS

Os encontros com o oboé até aqui foram fortuitos, ou mesmo uma obrigação imposta. Porém, em alguns casos, o oboé surge como uma epifania. Deste ponto em diante, a vida toma um rumo novo.

Eu fiquei doido cara, depois de experimentar o oboé pela primeira vez (Prof.2).

[A oboísta] veio e gentilmente deixou eu segurar o instrumento. Uma criança de 10 anos, você fazer isso, quer dizer, pra mim foi uma honra. E eu quando olhei assim, cara, eu gostei do instrumento pelo aspecto, coisa que é diferente. Geralmente as pessoas: ah eu gosto do som. Gostei do aspecto e aí eu falei pro meu pai, falei: pai, você vai ficar triste comigo, mas não estou conseguindo tocar [tal instrumento] mas eu quero tocar oboé (Prof.14).

Essas epifanias reforçam a ideia de uma excepcionalidade do oboé, uma vez que o som do instrumento, ou a aparência física do oboé atraem, ou encanta o futuro oboísta para esse Mundo particular.

5.2.1 O som do oboé, “uma aura meio mágica do instrumento”

Mesmo que não tenha sido uma escolha natural para a maioria dos professores que participaram da pesquisa, o som do oboé é um fator determinante que contribui para que o aluno persista no estudo. Na primeira narrativa, o professor ouvia os solos de oboé nos discos da família, não sabia associar o som ao instrumento. Quando chega à escola de música e ouve o professor tocar ocorre uma epifania:

Eu sempre falava: mãe, que instrumento é esse que está tocando tal solo, na quinta, na sétima [sinfonia] de Beethoven? Puxa! Ouvi o começo da sétima de Beethoven e me apaixonava, e eu pequeno, regia, gostava daquilo, ouvia o dia inteiro e ninguém sabia responder [...] E aí o professor começou a tocar que me dei conta, mas [é] esse som (Prof.3).

Uma e outra vez é o som:

Eu já tinha ouvido o som [...] aquele som maravilhoso, e meu pai tinha um disco, de Vivaldi, era pra oboé e fagote [...] E eu ouvi aquele disco, aquele bolachão, aquele vinil diversas vezes, então assim, a paixão pelo instrumento, ela surgiu sem eu saber (Prof.2).

Quando eu era criança, eu lembro que eu ouvi, uma vez eu fiquei doente, gripado, de cama e aí tinha uma fita cassete da Sinfonia Concertante de Mozart, [...] e eu achava lindo aquele som do oboé, mas eu nunca fui assim atrás, eu sabia que existia o oboé, que tinha esse som [...] Entrei na universidade, [...] tinha uma disciplina [...] que era pra quem quisesse ter aula de outros instrumentos, e aí eu disse: nossa! O oboé! Que era uma, acho que tinha uma aura meio mágica do instrumento que é uma coisa tão rara. Um som tão especial, foi a primeira vez que realmente eu vi um oboé de perto e que eu toquei o oboé, e aí quando eu fiz aula eu adorei (Prof.16).

5.3 O PRIMEIRO OBOÉ

Mesmo quando o oboé é uma escolha do próprio aluno, os pais têm papel fundamental para que ele venha a se desenvolver, afinal, são eles, na maioria dos casos, que compram o primeiro instrumento, o que pode exigir sacrifícios da família.

Mas pra você ter uma ideia, meu pai ganhava 450 reais, o oboé custou 1.300 (Prof.14).

A dificuldade de acesso aos instrumentos no Brasil era muito grande:

Como era difícil comprar um instrumento, então você tinha que conhecer alguém que fosse pro exterior, e pra trazer o instrumento era complicado; na alfândega eles iam parar e iam querer cobrar o imposto, o instrumento já era muito caro, você imagina, [...] o salário [...] aquela época convertendo em dólar dava 300 dólares e o instrumento, [...] eu paguei 2.400 dólares, então eram oito meses do meu salário e ainda se tivesse que pagar o imposto, botar 60% em cima disso, então eu ia trabalhar um ano pra conseguir comprar um oboé, eu torço pra que não volte essa época, a gente está quase aí (Prof.1).

Nas narrativas acima nota-se, em primeiro lugar, a dificuldade de encontrar oboés de boa qualidade no Brasil com preço acessível, no tempo que os professores iniciaram os estudos. No segundo depoimento, as barreiras enfrentadas para trazer um instrumento novo. A relação entre o salário recebido e o instrumento novo é desconcertante. A necessidade de que alguém traga o instrumento do exterior indica que, naquele momento, não havia representantes das fábricas no país, situação diferente da atual. Por fim, o último comentário sugere a preocupação do professor com a crise econômica que se aprofundava no momento da entrevista. Outras narrativas poderiam colaborar para a demonstração dos obstáculos superados na compra do primeiro instrumento. Porém, destaco a seguir o papel que o professor pode exercer nesse momento.

5.4 OS PAPÉIS DO PROFESSOR

5.4.1 O professor que busca o aluno e facilita o acesso do aluno ao oboé

Pelo fato de ser pouco conhecido o professor pode agir para divulgar o instrumento. Nesse caso, oferecendo condições para que o aluno comece a tocar.

Quando eu entrei na Escola [de música] ele falou assim: você quer estudar oboé? Falei assim: eu não conheço oboé. Eu era um garoto; falou assim: não tem problema, eu te apresento [...] Tinha acabado de entrar na Escola [...] eu falei assim: mas eu não tenho dinheiro pra comprar o instrumento. Ele: não tem problema não, eu te empresto um de meus cinco instrumentos [...] Eu falei assim: mas eu não tenho dinheiro pra comprar o instrumento [...] aí falou assim: eu te empresto o instrumento, métodos, palheta, tudo que precisar. A aula era de graça também (Prof.5).

Para cada obstáculo apresentado pelo aluno, o professor traz uma solução que não virá da escola, da instituição, mas de seus próprios bens e recursos, o oboé, métodos, palhetas. Ele não apenas apresentou o instrumento, como emprestou um dos seus oboés e, mais tarde, conseguiu um emprego para o aluno.

Se de um lado é a família, o pai ou mãe, quem adquire o instrumento, o professor age como um facilitador.

Meu pai comprou um outro também menos ruim, era um Malerne¹⁹ francês, eu nem me lembro mais se existe esse instrumento (Prof.12).

Acrescentando mais informações sobre o oboé adquirido:

Então, era um instrumento de outro aluno, [...] ele estava comprando um outro Incagnoli [...] e depois eu fui assim, comprei também o Incagnoli dele, aquela coisa, o acesso era ali [...] hoje você tem, você vai, clica na internet e você busca em qualquer canto você tem acesso a tudo (Prof.12).

Contextualizando a entrevista, desejo discutir os acontecimentos que ocorreram nesse pequeno círculo social. O pai do entrevistado compra o primeiro instrumento da marca Malerne do colega, que agora tem capital para comprar outro de qualidade superior, da marca Incagnoli. Algum tempo depois, o entrevistado compra do mesmo colega o Incagnoli. Conclui-se que havia um pequeno comércio de instrumentos entre alunos de um mesmo professor. Uma pergunta poderia ser formulada sobre a origem dos mesmos e, mais importante, sobre qual seria o papel do professor de ambos:

Na verdade ele fazia aquele trabalho desbravador; ele conhecia, [...] já tinha mais contato com as pessoas de fora, [...] ele já tinha tido uma experiência mais abrangente a respeito disso; ele era meio que o cavador, o buscador, ele procurava facilitar inclusive o acesso a esses instrumentos. Eu devo muito [a ele] (Prof.12).

Em uma das narrativas anteriores constatou-se que era necessário um contato no exterior para que se trouxesse oboés para o Brasil, além disso, os instrumentos eram caros. O professor do *Prof.12* tem um papel fundamental nesse pequeno espaço social. Através de seus contatos no exterior, consegue trazer para os alunos instrumentos *menos ruins*, mas de preço acessível e depois, *facilita o acesso* aos alunos. Certamente, questões éticas poderão surgir: ele obtém lucro com a venda? Está vendendo com preço acima da média, abusando da confiança de seus alunos? Nesse momento, quero crer que não. O entrevistado reconhece que *deve muito a ele*.

5.4.2 A escola cria o ambiente de aprendizagem

O ambiente propício para o ensino pode ser criado não apenas pelo professor de oboé:

E aí eu fiquei indo pro ensaio da orquestra infantil sem começar a estudar oboé; eu ia ficava na cadeira do naipe já observando todo o movimento, e ela inclusive direcionava: está vendo [...] o oboé vai fazer isso, isso e aquilo, entendeu? Ensinando tudo antes de começar a ter aula de oboé, e aí depois, quando abriu a matrícula que eu vim, fiz a matrícula no curso de extensão e comecei a ter aula (Prof.15)

Então eu entrei na Banda Sinfônica [...] que isso pra um jovem, a época um adolescente com 15, 16 anos foi uma ótima experiência que durou até os 18 anos

¹⁹ Malerne e Incagnoli são marcas fábricas de oboé, ambas não estão mais em atividade, mas ainda é possível encontrar instrumentos à venda. São instrumentos de qualidade inferior.

isso daí, então a prática da banda sinfônica mais do que a orquestra pra mim foi muito importante (Prof.13).

A aprendizagem depende de vários fatores. O suporte da família, o interesse do professor, o esforço pessoal do aluno, o ambiente escolar. Observa-se que os espaços de ensino da música são sempre paralelos ao ensino regular: escolas livres, igrejas, cursos de extensão universitária.

5.4.3 Os problemas de aprender: relacionar-se com o professor

Ao longo do período de formação é comum que o aluno tenha um professor principal, mas não necessariamente exclusivo. Nesse ponto, creio que há um distanciamento do modelo histórico do sistema de ensino Mestre-Aprendiz (RUGIU, 1998), no qual o mestre ensinava tudo, durante um longo período de convivência com o aluno. Há sim, é verdade, o caso de um professor que chamarei de principal, quase sempre o último do ciclo formativo, mas ele não será exclusivo.

No caso da próxima narrativa em particular, porém, ocorre algo inesperado, o professor não aceita que o aluno tenha outro professor além dele. Contextualizando, o aluno tinha aulas com o professor na escola e começou a ter aulas privadas com um segundo professor. Ambos os professores tocavam na mesma orquestra.

Quando [o professor] descobriu ele me expulsou da escola de Música, ele falou: ou eu, ou ele. Eu falei: não professor, mas o trabalho com ele é diferente, eu trabalho muita técnica, agilidade nas escalas, arpejos, terças invertidas, quartas, quintas, sextas, sétimas. Toda aquela coisa encardida da técnica do oboé, 3º oitava, é mudança de registro. Então a gente poderia continuar com Salvianis²⁰, com os Largos, com as peças, dá pra encaixar. Falou assim: não, ou ele ou eu. E virou as costas e foi embora sabe [...] Pra mim foi um trauma aquilo, porque além de professor ele era como um pai pra mim e você vai ver vários alunos da minha geração falar a mesma coisa, porque ele tinha um carinho pelos alunos muito grande, defendia aluno assim sabe, se tinha algum problema ia lá, defendia e te tratava assim, apesar de todo aquele jeito meio, estúpido [...], ele demonstrava um carinho muito grande pelos alunos dele. [...] Bom, aí eu fui expulso da escola [...] estava com 15 anos, cara eu tinha pesadelos [...] e se o [outro professor] não me der mais aula, eu vou ficar na mão, vou ficar sem professor, ficava muito preocupado, várias vezes acordava suando frio (Prof.14).

O caso ilustra a pesquisa de Gaunt (2011). Ela percebe a dificuldade que os alunos encontram para mudar de um professor para outro. Como há uma relação de confiança entre professor e aluno, a troca pode se tornar emocionalmente penosa para o aluno (GAUNT, 2011, p.166). No caso acima, o aluno não deseja trocar de professor, mas ter aulas com outro. Porém, a “expulsão da escola” o deixa “suando frio”. Apesar de tudo, há um lado positivo na relação com esse *professor X*.

²⁰ Método de oboé do século XIX em quatro volumes.

Você fala assim: meu, vou demorar 6 meses pra tocar o 1º Largo²¹ entende? E aí ele sentava com você, te ensinava o solfejo, tocava pra você e tinha um som, nossa, nem lembro, um som gordo, bonito, cheio sabe? Uma coisa muito diferente do que muitos oboístas das antigas, que tinham um sonzinho mais magrinho, mais estridente, ele tinha um som mais cheio, mais redondo, tinha um controle pra fazer piano, quer dizer, não era só aquele som, ON e OFF (Prof.14).

O som “redondo” aqui parece direcionar por uma escola diferente daquela dominante da época, que suponho ser a escola americana. Uma vez que no Brasil predominam as escolas americana e alemã, fica implícito a preferência pela segunda.

Outros professores podem aceitar sem problemas o fato de o aluno ter aulas com outro professor ao mesmo tempo:

Quando eu acabei, o meu curso com o [professor Tal], eu tinha aula com o [professor A] mas aí o [o professor B] chegou em [tal cidade]. E aí eu comecei a ter aula também por fora com, aí eu sempre tinha aula semanalmente eu tinha aula com o [o professor B] também, aí tinha aula com [professor A] e com o [o professor B]. Que aí, assim eu, o [professor A] a gente trabalhava um pouco questão técnica, mas era mais parte de repertório, e com o [o professor B] eu trabalhava mais questões de escala, arpejo, coisa técnica, palheta.

Lúcius - Nunca houve conflito entre os dois professores assim, ou conflito de orientação?

Não, eu não, eu acho que existem duas possibilidades, talvez, eu acho que a minha compreensão também do que cada um, eu tinha acho uma capacidade de conseguir distinguir também, o que cada um estava falando e saber aproveitar; e eu acho que como o [professor Tal], tinha sido aluno do [professor A], pelo menos esses dois estavam muito alinhados, em termos de sonoridade, em termos de concepção musical e [...] o [professor B] tinha um grande respeito também pelo [professor A][...] aí também ele procurava sempre estar alinhando, então quando eu trazia alguma coisa, sei lá: ah, o [professor A] falou para experimentar determinada coisa, não sei o que. Então ele sempre tinha um diálogo: ah legal isso aqui, vamos tentar o que a gente pode fazer. Então nunca tive problemas (Prof.7).

Nesse contexto, os três professores se conheciam e tinham boa relação entre si. O que facilitou a interação do Prof. 7 com seus professores naquele momento. Nesse caso, pode-se falar de uma “equipe” de professores trabalhando coordenadamente. Gaunt sugere que “equipes multidisciplinares, com foco nas trajetórias individuais dos alunos” permitiria que professores e alunos “possam combinar esforços para promover o desenvolvimento global do artista emergente capaz de trabalhar eficientemente na sociedade” (GAUNT, 2011, p.177). Se nesse caso não se viu uma equipe multidisciplinar, por certo se criou a oportunidade do aluno maximizar seu aprendizado através de diferentes abordagens durante um razoável período de tempo. Nas narrativas houve o exemplo do aluno que foi praticamente expulso da escola e teve *pesadelos* por causa de seu professor, outro teve o privilégio de ter três professores

²¹ Trata-se de uma melodia presente num método de oboé.

concomitantemente. Na próxima narrativa há especial empatia entre o então aluno e seu professor.

Pra mim era bem mágico porque eu chegava assim tocando mal pra caramba, um som... porque no começo não sabe como tem que soprar e tal, e aí eu ouvia ele tocar e só de ouvir ele tocar quando eu tocava saía assim como mágica, lindo assim, muito melhor, eu ficava, nossa que coisa incrível, só de ouvir! Que eu acho que é essa mágica da aula não é? Do professor que também tem um carisma, que te inspira, que eu acho que é uma coisa também um pouco intuitiva, [...] as vezes não adianta você falar, falar, falar, você tem que, meio que mostrar e o aluno pegar e aí acontece não é? Não sei, eu sentia muito isso com ele. Ele as vezes não falava nada, ele tocava: não é assim, vamos tocar um pouco junto, e aí tocava e aí saía tudo bonito sabe? [...] É, eu acho que, graças a Deus, eu acho que eu sempre tive sorte de ter ótimos professores [...] nesse sentido, porque [...] tem gente que talvez funcione com professor carrasco, mas eu não, eu, não funciono com professor carrasco. Eu acho que os professores têm que ter uma sensibilidade mesmo de fazer, [de] dar ferramenta pro aluno descobrir e o aluno ir atrás e melhorar. Não adianta às vezes [...] o que funciona pra você não vai funcionar pra outro aluno (Prof.16).

Esse parece ser um exemplo de “imitação criativa”, na qual o professor “sem falar nada”, ou sem dizer para o aluno que ele está tocando mal, demonstra tocando e o estimula ao tocar juntamente com ele até que, de uma forma “mágica”, o aluno começa a tocar “como o professor”, no sentido de que de fato “aprendeu algo” nesse processo interativo.

Nesse processo, em alguns casos o aluno deve se submeter, durante um longo período, à direção do professor:

Ele meio que me parou no tempo [...] É como se ele falasse assim: olha, vamos arrumar tudo que está ruim na sua base, pra quando você for construir o que tem que ser construído você não ter deficiências, você não ficar mal das pernas, você realmente estar sólido (Prof.14).

E as aulas eram assim, [...] ele me fez ficar praticamente quase um ano colocando tudo no lugar, os dedos, a embocadura, não apertar, respiração, fazendo um dedo após o outro, semanas e semanas (Prof. 9).

Reflexões sobre o instrumento, certamente realizadas depois da vida adulta, buscam explicar a dificuldade do instrumento:

Pra mim foi muito fácil eu começar a tocar [o meu antigo instrumento de sopro], não que seja mais fácil mas, encontrei facilidade [...] e quando eu comecei com o oboé encontrei uma dificuldade extrema, engraçado pensar isso, mesmo tendo orientação, [...] era muito difícil no começo; é difícil explicar [...] porque é tudo tão diferente no oboé, pra quem está acostumado com [o outro instrumento de sopro] que tem uma outra relação de sopro não sei [...] eu tocava [outros instrumentos de sopro] que passam muito ar, não é? Passei a tocar oboé instrumento que não passa tanto ar e tem muito mais pressão, então era uma relação muito diferente de tocar, então pra mim os primeiros seis meses foram muito difíceis (Prof.11).

Superada a etapa da produção do som, segue-se o controle dos dedos, os músculos da face e da respiração, enfim, o domínio das tecnologias do corpo.

5.4.4 Relacionar-se com as dificuldades do oboé

Foi mencionado que, para alguns entrevistados, os primeiros contatos com o oboé foram difíceis, sendo necessária a intervenção do pai e a dedicação de professores para que esse, com o tempo, se tornasse o instrumento do aluno. Foi necessária tenacidade para superar diversas barreiras. A boa qualidade som, que mais tarde será razão para considerar o oboé um instrumento excepcional, não se alcança senão através de muito esforço.

É aquele som! Só que passou um tempão, você sabe muito bem que pra eu conseguir tirar aquele som, não saía nada e eu não tinha o oboé em casa, tinha que ir pra escola estudar, mas isso foi muito bom porque criou disciplina, e eu comecei a ficar injuriado porque aquilo lá, falei: [...] esse negócio não é possível, único instrumento que eu não consigo dominar! [...] me deixou injuriado, me colocou uma certa disciplina interna pra fazer pelo menos uma nota bonita, uma escala bonita, claro, você sabe, oboé quando você encontra o teu timbre, o teu som vira uma coisa apaixonante, passou o um ano de brigas com meu próprio, com minha própria existência e aí me apaixonei pelo instrumento.

Não se trata de um dilema qualquer para o estudante, que é capaz de dominar outro instrumento e de expressar sua musicalidade com ele. Agora, se vê diante de um obstáculo que lhe custa um esforço que o confronta, que o põe em xeque a própria existência.

Algumas considerações

As aulas dos entrevistados neste momento foram sempre individuais, o que se costuma chamar de modelo “um-pra-um”. Segundo Gaunt, essa relação complexa entre aluno e professor “algumas vezes funciona fantasticamente bem, algumas vezes surgem problemas”, o sucesso depende da “habilidade do estudante e das qualidades do professor”, para que a relação funcione (GAUNT, 2011, p.161). Há inúmeras variáveis que são negociadas por cada par professor-aluno. Essa negociação, mesmo que “implícita”, determinará o sucesso da relação (GAUNT, 2011, p.174). Na narrativa a seguir, observa-se que o método que foi muito eficiente para o entrevistado não teve o mesmo efeito para seus colegas:

Então foi muito intensivo assim, durante seis meses ele fez isso. E, eu fui muito crente assim de que aquilo ia dar certo, porque teve gente que estudou com ele e foi meio no banho-maria e não teve o mesmo efeito[...]. (Prof.14).

Se há pesquisas sugerindo mudanças nas práticas de ensino do instrumento, como aquelas já mencionadas de Gaunt, há uma resistência a mudanças. Kim Burwell observa que o “ensino de instrumento no modelo *studio-based* [um-pra-um]” representa séculos de tradição, enquanto que o corpo de pesquisas [sobre o assunto] foram acumuladas apenas na última geração. (BURWELL, 2012, p.138 kindle edition).

A relação entre professor e aluno é de fato muito complexa. Entre as narrativas observou-se o caso de um professor que, na prática, expulsa o aluno da classe, e, apesar disso, é lembrado com carinho. Ocorre sempre a lembrança paralela entre a “grosseira” do *professor X*, seguida de uma memória agradável de suas aulas. Smilde observa que “os professores foram quase sempre muito importantes” para a formação dos músicos, e que “apesar da relação de poder (*power-play*) e até de tendências de abusos [por parte dos professores] terem sido encontradas na relação um-para-um, ela tem um forte e duradouro efeito na [vida] dos músicos” (SMILDE, 2009, p.6).²²

Curiosamente, apenas um entre os entrevistados mencionou alguma resistência da família no momento de optar pela música como profissão, não foi esse o caso de outros artistas (ARRUDA, 2012). O próprio fato de que oboé, ou o contato inicial com a música haver sido escolha da própria família é testemunho do fato de que já havia intenção, ou inclinação para permitir o ingresso na profissão.

Uma vez que venceram a etapa inicial de formação no Brasil, a formação em cursos superiores é o caminho aparentemente natural. Todavia, essa é apenas uma etapa intermediária, ou nada mais que uma formalidade para alguns. Entrar numa orquestra e, principalmente, continuar a formação no exterior era o objetivo da maioria. Por que estudar no exterior?

²² Disponível em: <<https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/musiciansaslifelonglearnersdiscoverythroughbiography.pdf>>

6. A VIAGEM AO EXTERIOR

“Como tocar Mozart sem conhecer Salzburg?”

6.1 INTRODUÇÃO

Por que estudar no exterior? A pergunta é quase tão estranha que seria mais apropriado perguntar: quem não quer estudar no exterior? Entre os entrevistados, onze estudaram no estrangeiro. Europa, Alemanha, em particular e Estados Unidos foram os destinos favoritos. A viagem ao exterior é vista por alguns como a forma de se adquirir justamente o domínio histórico e estético e um contato em primeira mão com a tradição da música clássica, como condição para a compreensão profunda do repertório. Outro fator determinante é a oportunidade de estudar com grandes professores, ou grandes oboístas, o que muitas vezes se confunde. Nesse capítulo, pretendo demonstrar que esse é um antigo desejo não apenas dos músicos brasileiros, mas de vários artistas desde o século XIX até os dias de hoje.

6.2 UM POUCO DE HISTÓRIA: A BUSCA COM A PARIDADE COM A EUROPA NA BELLE ÈPOQUE

Havia um forte conteúdo simbólico na viagem de estudo no exterior durante o século XIX no Brasil. Simioni (2005) observou a importância para os artistas plásticos brasileiros dos oitocentos a temporada de estudos na Europa. Pude compreender o quanto o compositor Francisco Valle (1869-1906) foi criticado, por não haver estudado no exterior por mais tempo. Críticos da época julgaram que, durante os dois anos em que esteve em Paris, ele aprendeu o suficiente da técnica musical, mas não o bastante para civilizar-se (MOTA, 2010).

A influência da cultura europeia, a francesa mais que todas as outras, foi marcante na mentalidade da elite brasileira, nos primeiros anos da República. Needel, que realizou amplo estudo da sociedade carioca durante a chamada Belle Époque, observou que o vestuário, o gosto literário, hábitos e normas sociais refletiam a forma como essa “elite tropical” da virada do século imitava e consumia a cultura parisiense (NEEDEL, 1987). Murilo de Carvalho (2006) discute como o governo da jovem República se esforçou em criar símbolos culturais e artísticos que promovessem a imagem de uma nova era de modernidade supostamente trazida pela República. Esculturas, símbolos pátrios, a bandeira e o mito de Tiradentes obedeciam um programa político que tinha o propósito de criar uma imagem de modernidade em relação ao agora “velho” Império (CARVALHO, 2006). Machado de Assis, em um de seus contos,

parece agir como um cronista de sua cidade, ao colocar nos lábios de um personagem uma série de expressões em francês.

Depois fez a estatística da Rua do Ouvidor [...] Citou as principais *toilettes* do dia. A primeira foi a de M.^{me} Pena Maia, baiana distinta, *três pschutt*. A segunda foi a de M.^{le} Pedrosa, filha de um desembargador de São Paulo, *adorable*. [...] Às vezes esquecia-se e falava francês; pode mesmo ser que não fosse esquecimento, mas propósito; conhecia bem a língua, exprimia-se com facilidade e formulara um dia este axioma etnológico — que há parisienses em toda a parte. (MACHADO DE ASSIS, Trio em lá menor, 1896).

Para a elite fluminense do final do século XIX, havia a percepção de que a cultura e a civilização vinham do Velho Mundo. No dizer de Joaquim Nabuco, citado por Sevcenko, “no século em que vivemos, o espírito humano, que é um só e terrivelmente centralista, está do outro lado do Atlântico” (SEVCENKO, 1989, p.80)

Para Guilherme de Mello, autor de um dos primeiros livros de história da música brasileira, publicado em 1908, e para a crítica musical da época, era necessário que os compositores brasileiros tivessem o mesmo nível dos europeus (MELO, 1908, p.260). Antes mesmo desse período, quando da fundação do Imperial Conservatório de Música, antecessor do Instituto Nacional de Música, Francisco Manuel da Silva, citado por Renato Almeida, disse em seu discurso na inauguração do Conservatório:

No Brasil, entretanto a música tem sido como que uma planta exótica, e sua vegetação unicamente devida à natureza dos brasileiros. Temos tido como por encanto um grande número de artistas notáveis em todos os ramos da Arte, e que se procurarmos indagar por quem foram iniciados nos preceitos e sublimes segredos dela, só teremos em resposta o impulso vivificador do gênio. Se essa natural tendência houvesse sido cultivada, se recebesse uma educação uniforme e profissional qual a dos Conservatórios, a que ponto se teria ela remontado? Onde se remontou o Padre José Maurício Nunes Garcia, de quem aqui vedes o busto, esse homem excepcional que pela força do seu gênio chegou ombrear com as maiores notabilidades musicais da Europa? (SILVA, apud. ALMEIDA, 1942, p.338).

No campo das artes plásticas, desde 1844, foi estabelecido um prêmio de viagem que permitia aos vencedores passar uma temporada de aperfeiçoamento na Europa (SIMIONI, 2005, p.344). Essa viagem era extremamente valorizada “pela importância simbólica que a passagem pela capital artística de então [Paris] aportava à carreira, trazendo prestígio e outras marcas de distinção” (SIMIONI, 2005, p.351).

No que tange ao campo da música, Maria Alice Volpe (VOLPE, 1994) diz que quarenta e um compositores brasileiros estudaram na Europa ao longo do século XIX. Os países escolhidos foram Itália, Alemanha e França. Muitos músicos viveram na Europa

subsidiados pelo prêmio de viagem instituído pelo Conservatório Imperial, ou pelo próprio Imperador, que mantinha alguns artistas na Europa com seus próprios recursos.

O Instituto Nacional de Música, que em 1889 substituiu o Imperial Conservatório de Música, era o principal espaço de formação de instrumentistas do país. O primeiro diretor do Instituto, Leopoldo Miguez, implantou profundas mudanças na escola, porém, chama a atenção o relatório que produziu depois de uma viagem à Europa, no qual compara conservatórios da Itália, França e Alemanha. Segundo Vermes, a preferência de Miguez por conservatórios alemães, mais do que uma preocupação pedagógica, reflete uma preferência pela música e cultura alemãs consideradas mais modernas e superiores que as dos outros dois países (VERMES, 2004), o que revela também um raciocínio linear: boa música alemã, boas escolas alemãs.

6.2.1 Intercâmbios entre o Brasil e o exterior no século XX

Durante a primeira metade do século XX, a viagem à Europa continuou sendo o destino procurado por músicos brasileiros. Além do Rio de Janeiro, músicos de outros estados buscaram apoio de suas respectivas elites, quase sempre na forma de uma bolsa de estudos concedida pelo governo local, como o foi o caso de Elpídio Pereira (PEREIRA, 1957), enviado a Paris com apoio da Assembleia Legislativa do Amazonas. Em São Paulo, agora a emergente capital econômica do país, a Comissão Fiscal do Pensionato Paulista, dirigida por Freitas Valle, enviou como bolsistas, artistas plásticos, escultores e músicos para a Europa na primeira metade do século XX (CAMARGOS, 2001).

Após a II Grande Guerra Mundial, o caminho entre o Brasil e Europa se inverte e alguns artistas chegam ao país, vindos da Europa. Nesse contexto, Hans-Joachim Koellreutter chegou ao país, desempenhando desde então papel central na divulgação de novas ideias, tanto na área da criação quanto da educação musical (KATER, 2009). Na Bahia, o suíço Ernst Widmer foi figura proeminente da vida e cultura musical de Salvador e sua longa trajetória como professor da UFBA formou várias gerações de compositores (LIMA, 1999). Em Piracicaba, o compositor alemão Ernst Mahle desenvolveu um projeto de ensino de música na Escola de Música de Piracicaba, contribuindo com a formação de diversas gerações de músicos (COSTA, 2010).

Outra vez se inverte o corredor da viagem e músicos brasileiros se dirigem ao exterior no pós-guerra. O primeiro oboísta brasileiro a estudar fora do país foi Walter Bianchi. Ele esteve por um ano no Curtis Institute, onde estudou com Marcel Tabuteau (LIMA, 2005), o

mais importante professor de oboé dos Estados Unidos na época, e criador da escola americana de oboé. Ao regressar, Bianchi escreveu uma apostila que busca explicitar seu método de ensino (BIANCHI, 2003). O texto é recheado de reflexões espiritualistas e carece de objetividade. Por esse motivo, e tendo em mente o desejo de perpetuar o ensino de Bianchi, Sônia Albano de Lima realizou uma pesquisa que envolveu entrevistas com Bianchi e com seus ex-alunos e alunas (LIMA, 2005).

Da mesma forma que nos séculos XIX e XX, a viagem ao exterior trazia prestígio, ainda hoje, estudar na Europa, particularmente na Alemanha, parece ser um dos objetivos de oboístas brasileiros. Nas próximas narrativas isso ficará mais claro.

6.3 OBOÍSTAS BRASILEIROS NO EXTERIOR

6.3.1 O impacto ao chegar ao estrangeiro

A chegada ao país de destino, depois de uma longa preparação, pode causar forte impressão: “*pareceu que eu estava no paraíso*” (Prof.14). Outro impacto pode ser a desconstrução de mitos. “Reza a lenda” que se deve estudar oito horas por dia, ou durante longos períodos que podem chegar a dezesseis horas por dia.

Teve dois pontos que foram muito positivos [...] porque eu tinha uma visão quando eu estava aqui, ainda estudando que era uma visão assim de um discurso que eu escutava assim do Menezes²³, quando eu assistia masterclass dele [...] falando que quando ele foi pra lá, na Alemanha estudava dezesseis horas por dia ou nem sei se foi ele que falou, mas eu escutava essa, que a gente, [deve estudar] dezesseis horas, estudar, estudar, estudar; então eu cheguei na Alemanha e eu sempre, acho que foi muito intenso nesse sentido de estudar, estudar, estudar e querer, por outras questões também, pessoais também na minha vida, e aí quando eu cheguei lá, aí ele falava assim: não, prepara esses dois estudos não sei o que. Aí eu preparava tipo, quatro estudos, eu preparava mais coisas [...] eu tinha uma coisa assim de que eu tinha que mostrar, eu tinha que provar, eu tinha que fazer, eu tinha que não sei o que (Prof.7).

Nesse momento, ocorre a surpresa, quando o professor fala:

Então ele falou: não, relaxa, calma, vai lá, agora vai descansar, vai pro cinema, vai fazer qualquer outra coisa, vai sentar, vai assistir um seriado, qualquer coisa, dá uma relaxada não sei o que; para, não precisa estudar tanto sabe, não, quatro horas está bom, depois você tem que fazer palheta e não sei o que e só isso é suficiente se você estiver concentrado (Prof.7).

Teóricos da cognição musical dizem que “um dos aspectos mais importantes do estudo individual diz respeito à dimensão temporal” e que “a aprendizagem se beneficia mais da prática distribuída do que a prática concentrada”; além do mais, “intervalos prolongados de

²³ Antônio Menezes, violoncelista brasileiro de carreira internacional.

descanso, seguidos de sessões curtas de estudos são mais eficientes para a aprendizagem” (GALVÃO, 2015, p.171). Certamente por essa razão o professor fala que, quatro horas de estudo, não oito ou dezesseis são suficientes, e da necessidade de “ir ao cinema” como forma de distração do estudo.

6.3.2 O ambiente que contamina e faz você estudar

Da mesma forma que o ambiente escolar no Brasil favoreceu a formação inicial de alguns professores, a imersão em outra cultura traz profundas mudanças. O professor, quando perguntado sobre o período de estudo no exterior, responde:

Foi um impulso [...] importante; acho que quando você viaja pro exterior, fica numa instituição, numa escola [...] de um país [...] desenvolvido no ensino da música, que oferece toda a infraestrutura, [...] e tocando [...] com os alunos de alto nível, [...] que você faz um teste rigoroso pra entrar na escola, então é o ambiente que é muito importante; esse ambiente da música que você assiste muitos concertos, tem à disposição, diariamente concertos, não só da orquestra e dos grupos lá da escola, [...] o ambiente que é muito importante; e você vê todo mundo estudando, [...] diariamente, então você não se permite ficar, ocioso [...] com suas horas ociosas, você tem que, você absorve muito dessa cultura do estudo, da dedicação; [...] então você se contamina com esse ambiente de estudo. (Prof.1).

Além do “ambiente” aqui entendido como a “cultura” de estudo local, há a questão da infraestrutura. Espaços para o estudo, bibliotecas, acesso a gravações e artigos científicos estão entre as possibilidades oferecidas por uma escola de alto nível no estrangeiro. A comparação entre si e os alunos da classe, “que fizeram um teste rigoroso para entrar” valoriza sua estada por um lado, e, por outro, o faz se sentir responsável por seu tempo, para absorver a “cultura de estudo e dedicação”.

Tanto no caso do professor que estudava muito, quanto pelo professor que se deixa “contaminar” pela cultura de estudo, estão em jogo algumas “imagens” sobre o estrangeiro. Em primeiro lugar, o Prof.7 assistindo uma masterclass de um brasileiro, Antônio Meneses, que vive no estrangeiro, imagina que “deve” estudar muito para se destacar. Nesse caso, o se contaminar pelo ambiente foi aprender a dividir o tempo. No segundo caso, o contaminar-se se dá pela compreensão de que é um privilégio para poucos frequentar uma instituição de alto nível e é necessário desenvolver uma disciplina, absorver o “ambiente”. Não estou a sugerir que no Brasil o Prof.1 não possuía uma disciplina de estudos, caso não a houvesse, não haveria passado no teste rigoroso para ingressar na escola que frequentou. Porém, não havia no Brasil um ambiente de “alto nível” como aquele vivenciado no exterior, e esses foram espaços de socialização (DUBAR, 2005), nos quais houve mudanças de atitudes (POZO, 2002, p.74) provocadas pela “presença” ou convivências com pessoas “diferentes”, não no

sentido de estranhas, mas de “outro significativo” (DUBAR, 2009, p.72), com os quais se quer identificar.

6.3.3 Comparações entre diferentes realidades

Alguns professores ao chegar ao estrangeiro passaram por período que chamaram de “construir a base”, ou dominar as tecnologias do corpo, para usar a terminologia que proponho.

E as aulas eram assim, [...] ele me fez ficar praticamente quase um ano colocando tudo no lugar, os dedos, a embocadura, não apertar, respiração, fazendo um dedo após o outro, semanas e semanas (Prof. 9).

Outros perceberam que alguns alunos locais tiveram que estudar essa técnica de base, mas que não necessitaram passar por tal processo, uma vez que já as havia estudado no Brasil.

Então esse período em que o professor faz isso, isso também vi na Alemanha, o professor fazendo com outros alunos, comigo não fez porque eu já tinha essa base [construída no Brasil], mas já vi gente fazendo o mesmo curso que eu fiz na Alemanha depois e o professor fazendo esse período de seis meses de estudo intensivo pra resolver problemas de base (Prof.14).

Observa-se que os que foram dispensados de estudar as técnicas de base no estrangeiro foram alunos de professores recém-chegados do exterior e que trouxeram de lá a concepção de que se deve dominar as tecnologias do corpo, o que chamam justamente de construir a base da técnica do instrumento. As narrativas podem indicar tanto uma evolução pedagógica no ensino de música no Brasil, quanto o privilégio de alguns de terem solucionado problemas de base ainda nas fases iniciais da carreira, que cedo ou tarde devem ser enfrentados.

Ao chegar, o professor parece querer provar aos outros e a si mesmo ser merecedor de estar ali, além de buscar ser fiel à imagem que tem do exterior como o local onde se estuda “dezesesseis horas por dia”. Essa determinação em se dedicar com afinco ao estudo é percebida pelos colegas de classe.

Porque aí o pessoal falava assim, meus colegas: não, mas você, você só estuda? Eu falei: não ué, eu cozinho, eu corro, eu faço não sei o que: “Como é que você arruma tanto tempo?” Eu falei: eu acho que é porque a gente está tão acostumado no Brasil (Prof.7).

Ao ser questionado sobre o uso do tempo, o entrevistado afirma que estava acostumado no Brasil a realizar muitas tarefas, por essa razão, o tempo dedicado exclusivamente ao estudo passa a ser, comparativamente, muito mais dilatado.

6.4 TROPICALIZANDO-SE

6.4.1 Razões para o regresso

Por que descer do paraíso? Orquestras europeias permitem a estrangeiros realizarem audições para o ingresso como músicos efetivos ou como substitutos. Apesar da enorme concorrência, alguns brasileiros de fato foram aprovados nessas orquestras, ou teriam, segundo a opinião de seus professores europeus, condições para fazê-lo. Todavia, várias razões os impeliram a regressar. Alguns pontos me parecem fundamentais: a família, o sentimento de pertença, a possibilidade de uma boa colocação profissional no Brasil, o fim da bolsa, e por fim, um sentimento de missão.

No primeiro caso, ligações afetivas entre professor (a) e seu/sua parceiro (a) pode ser o que determine o regresso. Bolsas concedidas pelo governo brasileiro, ou por instituições estrangeiras têm prazo definido e, uma vez concluído o ciclo, o bolsista deve retornar. A combinação entre o fim da bolsa, ou a perspectiva da chegada do fim da mesma, e um concurso de orquestra ou universidade pode ser o momento feliz e decisivo para a data do retorno ao Brasil. A sensação de sentir-se estrangeiro, mesmo quando bem recebido, pode influir no desejo de não permanecer no exterior. Por fim, a vontade de “dividir” com o “Brasil”, ou mesmo com sua comunidade de origem aquilo que aprendeu pode trazer para casa o peregrino.

6.4.2 Colhendo os frutos da viagem

Ao retornar ao Brasil, ocorre um curioso fenômeno:

Bom, acontece o [...] que eu estou vendo acontecer com outros alunos meus agora, é engraçado, você volta da Alemanha, [primeiro] você se acha e depois os outros acham que você sabe tudo, é engraçado. Tem essas duas coisas, então foi natural que as pessoas viessem procurar pra ter aula (Prof.3).

Ao voltar de um centro de excelência, o professor tem sua autoestima elevada e se julga possuidor de grande capital simbólico (SIMIONI, 2005). Como consequência, o procuram para aulas particulares. Nesse momento, teve início a carreira docente do professor.

Por outro lado, entre os professores que realizaram a viagem, um período de estudos no Brasil com recém-chegados é considerado uma etapa de preparação. Nas seguintes narrativas, dois professores falam da experiência de ter aulas com um professor que havia retornado ao Brasil:

E aí ele me indicou o [professor Y], tinha acabado de voltar da Alemanha, ele falou: ou o [professor tal] ou o [professor fulano], os 2 tinham acabado de voltar (Prof.14).

Eu tinha conhecido o [professor tal] [no] Festival [...] [o fulano] também tinha recomendado ele pra ter aula [...] aí eu tive aula com [professor Y] um bom tempo também (Prof.7).

Em ambos os casos, o professor, que chamei de *professor Y*, foi indicado por haver chegado recentemente de um período no exterior. De certa forma, os que regressam trazem uma espécie de saber novo, um conhecimento hodierno da metrópole cultural.

Em narrativa apresentada acima, o professor diz que, ao regressar, “ele se acha” e as pessoas também “acham que ele sabe tudo”, e por estas razões rapidamente começa a ensinar. A tendência no início desse processo é uma tentativa de reprodução no país daquilo que se vivenciou fora. Porém, a realidade brasileira se impõe e não é possível permanecer no mesmo “sistema” e ritmo de ensino vivenciado no estrangeiro. As condições sociais não são as mesmas, os alunos não possuem acesso aos mesmos meios, enfim, um sem número de circunstâncias fazem que o professor que retorna se transforme. Tratarei em mais detalhe dessa questão na parte Ensinar.

6.4.3 O problema da titulação

Há questões inusitadas com relação a diplomas obtidos no exterior. No relato a seguir, o professor recebeu bolsa para viajar, mas, ao regressar, o diploma não foi reconhecido.

Você vê, eles me deram remuneração, licença remunerada pra estudar lá, aí eu volto com aquele diploma e eles não aceitam porque eles são muito acadêmicos, seguem as regras acadêmicas então ele não tem valor aqui [...] eu não me preocupo com isso porque eu aprendi, o que eu aprendi lá está comigo e me ajudou na minha performance, me ajudou pra ensinar também os alunos (Prof.1).

Alguns têm consciência de que realizaram um curso que não contempla as exigências da legislação brasileira. Outros argumentam que, apesar de haver feito um curso de pós-graduação em nível de mestrado, reconhecem a dificuldade de validar o diploma obtido no Brasil. Na narrativa abaixo, a explicação sobre o título obtido na Alemanha.

Diploma de Aperfeiçoamento Artístico, que para a Alemanha é um nível de mestrado, seria um mestrado lato sensu, porque naquele momento não era necessário ter tese, então no Brasil não há um equivalente até porque não era, aquilo não era uma Universidade de Música, aquilo era uma Escola Técnica, que seria equivalente aos [institutos] federais aqui no Brasil. Então seria um diploma de pós-graduação [...] não seria equivalente naquele ponto ao mestrado e por isso eu nem tentei revalidar como mestrado (Prof.11).

Na próxima narrativa, a escolha pelo local de destino se baseia primeiramente na questão da equivalência entre o mestrado europeu e o brasileiro.

Eu também pensava em ser professora, então achava importante a questão do mestrado, de avançar um pouco mais nisso. E aí sempre ia pros festivais, conversava com os professores, procurava ver como é que estava a Universidade lá, se já tinha feito aquela transformação, [o acordo de] de Bologna, que é considerado aqui, pra revalidar o título (Prof.15).

A preocupação com a validação de diplomas revela um plano, ou no mínimo, o vislumbre da carreira universitária como uma possibilidade profissional e uma identidade de professor já latente. Por outro lado, a professora apenas optou por uma escola após confirmar que o diploma seria revalidado no Brasil, o que lhe abriria a possibilidade de uma carreira docente.

6.5 OS QUE NÃO FORAM PARA O EXTERIOR

E quanto aos que não foram ao estrangeiro? No meu caso, expus minhas razões em outro espaço (MOTA, 2017, no prelo). Uma frase breve, mas reveladora, “*Eu deveria ter rodado mais mundo*” (Prof.13), tanto pode significar que deveria ser mais experiente quando começou a ensinar, “mundo” sendo uma metáfora para a experiência, ou “mundo” num sentido também metafórico, mas simbolizando a necessidade de ir *ao* mundo, para fora do Brasil.

Tenho enfatizado a importância dos Festivais de Música para a formação do músico brasileiro. Em geral, os festivais ocorrem anualmente sempre na mesma época, e um exemplo próximo é o Festival de Inverno da UFSM, que ocorre sempre na última semana de julho. Os festivais brasileiros tendem a trazer sempre os mesmos professores, de tal maneira que é possível realizar vários cursos com o mesmo professor ao longo dos anos. Seria como realizar um curso em módulos, que ocorrem com a periodicidade de doze meses, ou menos, se o professor é convidado para outro festival. Imagine-se a situação de que um professor qualquer ministra regularmente cursos de inverno e verão no Brasil. Um aluno poderia encontrar-se com tal professor duas vezes anualmente, em cursos com duração de uma a três semanas por ano.

Esse sistema, que em absoluto substitui a temporada no exterior, pode contribuir decisivamente para a formação do oboísta, pois o coloca em contato com o “método” do professor, dando-lhe a oportunidade de estar *up to date* com o que se faz fora do Brasil.

6.6 POR QUE ALEMANHA E ESTADOS UNIDOS?

No início desta seção, procurei demonstrar o quanto a cultura francesa exerceu influência na sociedade brasileira durante a Primeira República. Na segunda metade do século XX, a hegemonia americana e a polaridade da Guerra Fria se fizeram sentir no país, e a política de Boa Vizinhança (CRIST, 2009) adotada pelos Estados Unidos começou a atrair intelectuais e artistas para suas universidades. Todavia, é curioso notar que, entre oboístas, a Europa continuou como o horizonte preferido.

No caso dos oboístas é a Alemanha em particular que se tornou o destino preferido. O fato de Walter Bianchi haver estudado nos Estados Unidos ainda, na década de 1940, poderia ter aberto um caminho para outros oboístas. Porém, creio que outras questões influíram para que outro Norte fosse perseguido. Essa é minha teoria:

Nos anos 1950, a Orquestra Sinfônica Brasileira, sediada no Rio de Janeiro, trouxe vários músicos da Europa. Ao menos três deles tiveram uma atuação pedagógica intensa e prolongada no Brasil. No campo específico dos instrumentos de sopro, três nomes se destacam: Odette Ernst Dias, na flauta; José Botelho, na clarineta, e Noel Devos, no fagote (SILVEIRA, 2012).

Por outro lado, entre as muitas contribuições de Hans-Joachim Kollreutter à cultura brasileira, está a criação do Departamento de Música da UFBA. Lá, o oboísta alemão George Meerwein ensinou oboé durante três anos em Salvador (Comunicação pessoal). Posteriormente, no início dos anos 1970, Ingo Goristky, Manfred Klement e outros oboístas alemães vieram frequentemente ao Brasil, criando a cultura de uma “sonoridade alemã” entre os então jovens oboístas brasileiros. Paralelo a isso, o governo alemão, por várias razões, possuía e ainda possui programas de bolsas que dão apoio a estrangeiros para estudar na Alemanha. Os oboístas brasileiros que foram e regressaram da Alemanha ocuparam posições importantes, seja em orquestras ou universidades, e, como ao regressar começam imediatamente a ensinar, se difundiu no Brasil o “som alemão” como uma sorte de padrão.

Mais recentemente, a presença de Humbert Lucarelli, oboísta americano que durante muitos anos esteve no Brasil em Festivais em Itú e Fortaleza, revitalizou o “som americano” no país. Aliado a isso, houve uma forte expansão universitária dos anos 2000 e, como sabemos, na universidade, o título é papel-moeda. Acima mencionei a questão do

reconhecimento de diplomas por parte dos que foram ao exterior. A semelhança entre universidades americanas e brasileiras quanto ao modelo de pós-graduação e relativa facilidade de reconhecimento do título no Brasil tem levado professores de música, não apenas oboístas, para os Estados Unidos. Todavia, oboístas brasileiros, ao regressar encontram uma “cultura sonora” fortemente estabelecida no país que preza o “som alemão” ou, como muitas vezes se diz, talvez de forma equivocada em minha opinião, o “som europeu”.

Como as provas de orquestras são realizadas com bancas formadas pelos próprios músicos da orquestra formados nessa “cultura” de sonoridade, há a tendência de se buscar uma homogeneidade sonora, portanto, impondo o próprio padrão da orquestra ao candidato. Assim, mesmo que tenha estudado nos Estados Unidos, é muito provável que busque uma aproximação com a cultura sonora atualmente predominante no Brasil.

A palheta americana aqui também, é diferente, ela é muito diferente da palheta dos Estados Unidos, a única semelhança eu acho que tem [é] um certo projeto de raspagem que é semelhante, raspado longo, mas ela sofreu [...] alguns ajustes e adaptações assim pro som que o brasileiro, que o pessoal busca, não só os oboístas, mas todo mundo busca aqui no Brasil; então é um som mais europeu, de estilo alemão, que o pessoal tem predileção aqui pelo som um pouco mais escuro, mais encorpado (Prof.1).

Uma vez que essa cultura sonora foi construída socialmente, nada impede que em algum momento outra venha a ser edificada. Antes de 1970, segundo comunicação pessoal de oboístas mais velhos, a sonoridade dominante no Brasil era a sonoridade americana da geração de Walter Bianchi, como se pôde ver no testemunho do prof.14, quando comparou o som de seu professor com o de outros oboístas.

Por outro lado, a viagem ao exterior é também um período fundamental na formação dos professores e lhes acrescenta um capital simbólico significativo, o que ainda parece refletir o pensamento oitocentista (SIMIONI, 2005; MOTA, 2008). Entretanto, não apenas os músicos ambicionam o estágio no exterior. Os próprios organismos de promoção de formação em pós-graduação incentivam esse fenômeno através de doutorados-sanduíche, ou mesmo com a possibilidade de professores se qualificarem no exterior com recebimento de salários.

A viagem ao exterior, ao que parece, dará continuidade no século XXI a uma tradição do tempo do Império. Além do capital simbólico dessa viagem, há que ressaltar que ainda não há no Brasil, na visão dos colaboradores, escolas com a mesma estrutura encontrada na

Europa e Estados Unidos, razão pela qual, compreende-se que a viagem de formação ainda é necessária.

INTERLÚDIO SEGUNDO

O aluno peregrino

Se fosse possível a alguém, um aluno peregrino, atravessar o país e, livre do tempo e espaço, dialogar com diversos professores, o drama poderia ser o seguinte...

Professor como será minha primeira aula?

Monta e toca! Não ensino nada! É muito difícil alguém não conseguir montar o instrumento, não conseguir tocar na palheta naturalmente, quando você arruma a embocadura, arruma o rosto, [...] começam as tensões, então, até hoje eu trabalho assim: monta e toca.

A primeira coisa que eu faço é ensinar soprar, ensinar a ter a musculatura, entender o seu corpo, entender a musculatura da boca, a embocadura tem que ser compreendida porque se não tiver uma embocadura não vai adiante.

E depois?

Som! A forma de trabalhar o som [...] é concebendo o som que você quer tirar, então se você quer fazer uma frase musical, você concebe a frase na sua cabeça, no coração e aí você toca aquela frase que você concebeu, é isso que é trabalhar o som [...] o som das nossas vísceras, é o som lá de dentro, [...] Tudo que acontece dentro de você, vai aparecer no som, se tremeu, é o seu diafragma que tá fraquejando, porque ele não está acostumado a sustentar um som.

Qual a minha responsabilidade?

Você tem esse momento único da sua vida pra trabalhar, que é esse momento que você é criança, jovem, esse momento nunca mais vai voltar e se você não resolver trabalhar consistentemente nesse período você sempre vai ser deficiente não é?

A escola tem estrutura para me apoiar?

[a escola tem] conseguido comprar instrumentos aqui, nós temos cinco oboés e [...] está chegando mais dois.

O curso ficava um pouco assim, difícil, porque os oboés não funcionavam, então era limitado, [...] então às vezes eu me desesperava, falei pro [diretor] na época: olha não existe o curso de oboé, é uma mentira isso, só está no papel, é impossível dar um curso de oboé aqui, não nessas condições.

Devo comprar um oboé?

Não compra não, dá mais um tempinho.

O oboé é caro, você tem que ter esse conceito; não adianta você esperar querendo comprar um instrumento barato, você tem que entender qual é a faixa de preço de um oboé de iniciante, um oboé intermediário, um oboé profissional, quando estiverem claros esses conceitos você vai fazer as escolhas certas, você vai juntar o dinheiro, você vai ter paciência pra fazer as escolhas certas.

Haverá lugares para estagiar?

Existia orquestra jovem [...] Não seria o caso de se parar pra se investir nessa questão de uma escola, uma Orquestra Experimental como existe a fantástica em São Paulo?

E as provas, os concursos?

Você tem que saber como foi todas as notas que você tocou, se você não sabe, você precisa trabalhar mais [...] para aí justamente manter o controle motor numa situação de alta pressão.

PARTE III – ENSINAR

7. NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE OBOÉ

7.1 INTRODUÇÃO

Uma vez formados, no Brasil ou exterior, e já inseridos no mercado, seja em orquestras, ou instituições de ensino, os oboístas começam a ensinar. A motivação pode ser um desejo pessoal, uma oportunidade de emprego como professor, ou simplesmente porque foram procurados, como foi o caso do professor que, regressando da Europa, começou a dar aulas porque “*os outros acham que você sabe tudo*”. Ao longo da carreira é que se aprende a ensinar (GAUTHIER, 2006; LOURO, 2004; TARDIF, 2012) como se verá. A identidade de “oboísta” aos poucos se torna, ou se constrói, como “professor de oboé”. Essa identidade de oboísta e/ou de professor de oboé será negociada com ou sem conflitos (DUBAR, 2005, 2009, 2016) com instituições sólidas: a orquestra, o conservatório, a escola, a universidade, os programas de pós-graduação, o MEC, a CAPES.

7.2 SOBRE A IDADE CERTA PARA COMEÇAR

Novamente de memória, cito o caso de um músico italiano que, nos anos 1960, começou a estudar oboé. Durante os seis primeiros meses treinou apenas a soprar uma palheta que era muito resistente. De acordo com seu professor, deveria preparar a musculatura antes de tocar. Nesse período, desenvolveu um problema de saúde, supostamente em função da palheta, e um médico o desaconselhou a seguir adiante com oboé. Curiosamente, ele não chegou a efetivamente tocar o instrumento. Nessa narrativa, nota-se que o professor não estava interessado em adaptar o oboé, ou o ensino da música ao aluno, ao contrário, seria necessária uma preparação muscular prévia para que o aluno tivesse o privilégio de tocar oboé.

Na década de 1970, a realidade é outra, ao menos na Inglaterra. Leon Goossens (1897 – 1988) fala especificamente da dureza das palhetas na iniciação do oboé. Para ele, palhetas duras devem ser evitadas pois é “prejudicial ao iniciante tocar em palhetas que não sejam leves e de fácil resposta” (GOOSSENS; ROXBURGH, 1977, p.45). Em outro trecho, quando trata de uma hipotética primeira aula de oboé, imagina que o aluno terá entre “onze e treze anos” dispondo de um “modelo de instrumento de estudante aceitável” (idem, p.53), e que tocará com uma palheta leve. Nesse exemplo, Goossens propõe uma adaptação da palheta ao aluno, porém, o instrumento, mesmo se tratando de um modelo de estudante, ainda teria as mesmas dimensões de peso e distância das chaves de um modelo profissional. Leon Goossens

ensinou oboé desde os anos 1930 e, provavelmente, fez o mesmo com seus alunos e alunas, o que pode indicar que havia diferenças na forma de ensinar entre diferentes países, ou professores, ou mesmo que ele era uma exceção em sua época. Caso o músico italiano o houvesse conhecido, talvez houvesse ao menos tocado oboé uma vez.

Recentemente, fábricas de oboé desenvolveram modelos especialmente destinados às crianças. Na figura abaixo (Fig.2), observa-se um desses modelos que, em minha experiência pode ser usado na iniciação de crianças de seis a sete anos.²⁴ A ilustração seguinte (Fig.3) mostra outro modelo que possui extensões nas chaves, para que crianças com mãos pequenas possam alcançá-las sem esforço. Entretanto, essas são as condições materiais. É fundamental que o professor adapte sua abordagem de ensino à criança.



Figura 2: Oboé Howarth modelo Junior.

²⁴ Possuo um instrumento desse modelo e o utilizo com frequência tanto com crianças, quanto com jovens e adultos.



Figura 3: Oboé Cabart modelo Petite Mains com chaves adaptadas para crianças

Se a iniciação ao oboé na infância era incomum, a questão relativa à iniciação de adultos também pode ser considerada uma barreira.

O que você acha de eu tocar oboé? Ele: ah você já é muito velha, você já tem vinte anos, não vai dar certo, é melhor não (Prof.8).

A idade do primeiro contato com o instrumento entre os entrevistados se deu entre os dez e vinte anos. Divididos em duas faixas etárias, ficariam assim distribuídos: entre 10 a 14 anos: dez professores; entre 15 a 20 anos: seis professores. Assim, o mito do pequeno Mozart que começa a estudar muito cedo, não se aplica no caso desses professores. Hoje, os professores entrevistados não se opõem a ensinar crianças ou adultos.

7.3 TEORIAS PEDAGÓGICAS PESSOAIS

7.3.1 Duas abordagens

Kelchtermans (1993; 1999) Gauthier (2006) e Tardif (2012) dizem que, com o passar do tempo, o professor desenvolve suas próprias crenças pessoais, saberes construídos através da experiência, sobre como deve ensinar. Essas crenças muitas vezes passam a ter mais valor que a própria formação teórica. A seguir, se discutirá sobre duas delas, muito contrastantes entre si.

Como ocorrem as primeiras aulas de oboé? As próximas narrativas ilustram duas abordagens contrastantes que buscam responder à questão.

As crianças muito pequenas, que aí eu tenho que ter um pouco mais de cuidado por causa da montagem do instrumento, geralmente eu monto,²⁵ eu monto mas eu entrego na mão dele, falo: a mão, essa daqui a esquerda é pra cima e a direita é pra baixo, vai, já tocou flauta doce? Já! Então, é a mesma coisa. [...] Até hoje assim eu trato com essa simplicidade, respeitando a fisiologia do aluno, mas geralmente eu percebo que realmente flui, que o cara pega no instrumento, assopra [...] sem montar a embocadura, só olha, respira: só isso você tem que fazer, respirar, não para de respirar não, se não você morre, sabe. Mas [...] é tranquilo, aí sai aquele som, som enorme, bonito, som com harmônico, não é um som de pato, som de pato não existe (Prof.8).

²⁵ A preocupação de montar o instrumento para a criança tem o objetivo de evitar que o aluno estrague o oboé.

Uma vez a criança com o instrumento em mãos, a professora faz uma comparação entre o oboé e a flauta doce que o aluno já tocava nas aulas de musicalização infantil, buscando partir do conhecimento do aluno (POZO, 2002). A posição das mãos e a digitação da flauta doce é semelhante à do oboé, o que facilita a aproximação com o instrumento novo. O fato de não ensinar a embocadura, ou a forma correta de posicionar a palheta entre os lábios, denota que o aluno age por imitação, observação ou intuição:

Segundo Bandura (1977), a modelagem, ou aprendizagem por observação, tem antes de mais nada uma função informativa tanto dos comportamentos que podem se realizar como das consequências desses comportamentos. Estaria mediada por processos de *atenção* (o aprendiz deve prestar atenção às características relevantes do comportamento observado), de *memória* (formam-se representações internas, de caráter de caráter simbólico, desses comportamentos), de *competência motora ou verbal* (o aprendiz tem de dispor de perceber as consequências desejadas ou indesejadas da realização desse comportamento) (POZO, 2002, 193).

Outro ponto fundamental é a menção ao *som de pato*. Entre os oboístas, dizer que alguém tem *som de pato* equivale a dizer que esse alguém não possui um controle refinado da sonoridade e, de fato, pode ser uma ofensa. Em outras palavras, trata-se de um termo pejorativo. A professora está preocupada em evitar comparações negativas que possam ferir a sensibilidade do aluno iniciante. Apesar disso, é conhecido o fato de que, na fábula musical *Pedro e o Lobo* (PROKOFIEV, 1938), o oboé representa o personagem do pato. O pato é uma das identidades culturais do oboé (BURGESS, HAYNES, 2004).

Numa abordagem diferente da anterior, o foco são as tecnologias do corpo, como se vê na comparação entre a repetição de exercícios em uma academia de musculação e a iniciação ao instrumento.

Na verdade eu considero quando vem um aluno que nunca tocou antes, iniciante, uma oportunidade muito boa, porque a maioria dos alunos que [me] procuram [...] já tem muitos erros em informação básica. Então eu tenho que já na primeira aula [...] corrigir esses problemas. [...] Então eu posso, já desde o início colocar a informação que eu acho fundamentalmente importante para eu poder criar uma estrutura, onde o aluno tem possibilidade de ir mais rápido na frente. Minhas aulas no início não são nada divertidas [...] do ponto de vista de brincar com instrumento; são aulas que já focam muito nas técnicas básicas e o treinamento que é muito repetitivo, muito básico, [como numa] academia de musculação [...]. Você pode variar os exercícios, mas há repetição, até o aluno conseguir dominar os fundamentos básicos [...] Depende da pessoa também. Mas em geral [...] pessoas que iniciaram comigo procuram depois outra coisa, porque não gostam muito dos exercícios (Prof.10).

Não fica clara na narrativa a idade do hipotético aluno do qual se fala. Porém, podemos assumir que será uma criança ou um adolescente, ao menos foi nessa direção que fiz a pergunta durante a entrevista. Este professor em particular frequentemente recebe alunos

que já têm “problemas” e o procuram justamente para solucionar esses “erros de informação básica”. Está implícito em sua fala que, “vícios técnicos adquiridos e consolidados, seja jogando tênis, falando alemão, ou cozinhando, são difíceis de modificar quando o conhecimento se automatiza” (POZO, 2002, p.233). Portanto, a oportunidade de começar a formar um aluno é vista como a chance de criar uma “estrutura” que, não sendo divertida no início, permitirá que se caminhe mais “rápido” depois de dominada.

Na parte final dessa narrativa o professor fala em fundamentos, exercícios comparáveis a treinos de musculação. Esses exercícios, em suma, visam o domínio das tecnologias do corpo, alcançado através de “prática deliberada” (GALVÃO, 2015). O aluno recebe a promessa de que o esforço, quase um “sacrifício” inicial será compensado no futuro, porque se poderá ir mais rápido. Sua proposta de ensino, ou sua teoria pedagógica (KELCHTERMANS, 1993, 1999), apesar de se tratar de uma abordagem que pode ser considerada como tradicional, pois a expressão “colocar a informação”, sugere certa passividade do aluno. A proposta, que poderia falar da maioria dos professores entrevistados, é de que o ensino de oboé passa pela aquisição de habilidades motoras e intelectuais que só podem ser dominadas através do treinamento relativamente prolongado.

7.4 CONSTRUINDO UMA BASE (OU DOMINAR AS TECNOLOGIAS DO CORPO)

No capítulo anterior, observou-se que professores passaram por um período que foi chamado de “construir a base” e que eu venho chamando de tecnologias do corpo. A absorção das tecnologias do corpo deve ser consciente (e persistente!). Uma vez fundamentada a base, espera-se que se possa “fazer música” sem que aja um esforço consciente do cérebro sobre as tecnologias do corpo ao se tocar oboé.

7.4.1 Refletindo sobre a própria trajetória

As formas de se alcançar o domínio das tecnologias do corpo são variadas. A discussão ainda se refere à pergunta de como seria a primeira aula, momento no qual supostamente se inicia a construção dessa base, as respostas mostram distintas abordagens. A experiência pessoal, outra vez, pode servir como ponto de partida para reflexão. Nesse caso, a experiência pode ter sido positiva ou negativa. Por exemplo, o professor se esforça para que os alunos não cometam os mesmos *erros* que cometeu, ou que enfrentem os mesmos percalços que enfrentou.

Eu tento, talvez, trazer um pouco da minha experiência, experimento, se o aluno responder bem, legal, mas se não, eu tento buscar explicar de outra forma, até que ele entenda. Tento deixar tudo bem claro e tentar mostrar pra ele [...] fazer correto desde o início, evitar fazer errado, fazer coisas de qualquer forma e criar um vício que depois fica difícil de tirar (Prof.4).

Mesmo que a experiência própria seja o ponto inicial, se o aluno não entende, o professor busca outras ferramentas, outras formas de “interatuar o conteúdo” (TARDIF, 2012, p.120), de dialogar com o aluno, não se limitando a um procedimento repetitivo. Ao contrário, está atento à resposta do mesmo. O objetivo é evitar o *vício*. Esse conceito foi chamado logo acima de *erros em informação básica* (Prof.10).

A reflexão sobre a própria trajetória de formação pode servir de referência para o ensino:

A questão de ser professor é interessante, porque, pedagogia, eu estudei apenas pedagogia do oboé, um único semestre [...] no mestrado. [...] Eu não sei [...] realmente o que de pedagogia mais eu precisaria saber. [...] Como estudei em três escolas muito diferentes [...] eu aprendi oboé de três maneiras muito diferentes, o que eu tento fazer com os alunos é ver na [...] dificuldade técnica que ele pode ter em cada momento, qual é a solução [...] o que essas três escolas podem contribuir, então tento mesclar esse conhecimento todo que esbarrei pra ver o que funciona melhor com cada um, então não sei se isso se aplica dentro de pedagogia, não conheço a disciplina de pedagogia suficiente, pra entender se está corretamente aplicado não é? Bom, esse é o lado técnico (Prof.11).

A narrativa é rica em diversos sentidos. Primeiramente, o professor afirma ter estudado pedagogia apenas por um semestre, e se pergunta se esse tempo mínimo de estudo foi suficiente. Em seguida, reflete sobre como sua trajetória o fez *esbarrar* com três escolas diferentes e que, a cada momento, diante de cada novo problema do aluno, busca nesse repositório de experiências tão diferentes a solução para os eventuais problemas do aluno. A experiência profissional, ou o uso de saberes advindos da experiência (GAUTHIER 2006; TARDIF, 2012) vivida como aluno e professor é que formam sua teoria pedagógica (KELCHTERMANS, 1993).

7.4.2 Parar tudo, ou Fazer um diagnóstico

Uma situação pela qual um dos professores passou, e já mencionada antes, foi ter de passar por seis meses intensivos de estudos da chamada “base”, ou da necessidade de dominar as tecnologias de corpo durante um período intensivo de estudos. Aqui outro detalhe desse período: o professor fez o aluno parar tudo.

É como se ele falasse assim: olha, vamos arrumar tudo que está ruim na sua base, pra quando você for construir o que tem que ser construído você não ter deficiências, você não ficar mal das pernas, você realmente estar sólido, estar seguro. Então, eu parei de estudar tudo quanto era repertório que eu estava

estudando e eu fiquei só em escalas, arpejos, nota longa, exercício de ataque, exercícios de mudança de registro, terceira oitava (Prof.14).

Na narrativa, o professor “parou tudo” que estava fazendo, o que significa que parou de tocar obras musicais e dedicou-se unicamente às tecnologias do corpo, para não ficar “mal das pernas”; estudou escalas e arpejos, ou seja, a digitação; notas longas, ou seja, o domínio das tecnologias de respiração; exercícios de ataque, ou seja, o controle da forma como a língua toca a palheta; mudanças de registro e terceira oitava, ou seja, como controlar a pressão de ar.

Uma opção ao “parar tudo” é fazer um diagnóstico.

Bem, primeiro eu vou conhecer o nível do aluno não é? Ver quais são, tentar perceber quais são as dificuldades [...] A gente tem que realmente perceber a realidade do aluno, e o que ele já trabalhou e o que precisa ser trabalhado e aí, [a partir] disso, eu vou tentar remediar as coisas que eu acho que precisam ser melhoradas e vou adicionar as coisas que eu acho que são essenciais pra que ele cresça e vá avançando, passo a passo (Prof.15).

O conhecimento é construído a partir da vivência do próprio aluno, muito afim com a proposta de Pozo (2002), não se propõe uma retomada total como foi o caso anterior. Assim, observa-se que os caminhos para o domínio dos procedimentos técnicos podem ter diferentes abordagens.

Essa base não se edifica apenas com aspectos exteriores ao indivíduo, ou apenas de repetição de exercícios. Há que se investir na autoestima do aluno.

Eu creio que é essencial dentro da técnica do instrumento pra um instrumentista você falar em tudo. Eu creio que seja essencial pro aluno ter autoconfiança, ter autoconfiança é importante, e ficar satisfeito com o que ele consegue fazer, sabe? Porque muitas vezes o que acontece [...] todo mundo se exige demais e acaba não percebendo o que já conseguiu não é? E isso causa muita angústia pra todos nós, principalmente instrumentistas, causa muita angústia e eu tenho visto muito jovem com problema, por causa disso sabe? Porque, você vai avançando, você valoriza o que você já conseguiu e tenta um pouco mais, e tenta um pouco mais, e aí você vai avançando, se não você vai viver frustrado, você está sempre mirando muito: Ah! porque eu tenho que ser perfeito, porque isso aqui, aqui e aqui. Você vai viver frustrado (Prof.15).

A noção de autoconfiança é alimentada desde os estágios iniciais, com o fim de evitar a “angústia” de nunca alcançar a perfeição, ou não atingi-la de imediato. O aluno peregrino ouviu que há necessidade de ter precisão técnica. Não há contradição entre as duas narrativas. O aluno deve ter consciência de que caminha, “passo a passo”, na direção do domínio da técnica, porém, sem um nível de cobrança que lhe corroa a autoestima.

Outro professor tem abordagem semelhante pelo fato de buscar enxergar a potencialidade de cada aluno.

Eu sempre tive um enfoque que provavelmente foi um pouco diferente do que o pessoal tinha como professor de oboé, eu sempre imaginava que eu tinha que conseguir que o aluno tocasse o melhor dele e não exigir que ele tocasse de uma determinada maneira, [...] então quando você trabalha com o aluno e você consegue fazer esse aluno se expressar da melhor maneira que ele consegue, ainda que não seja a maneira que você acha que é melhor, é a melhor que ele pode fazer, aí é um sucesso; [quer] isso se refira a parte técnica, sonoridade e som tal, seja a forma de expressar, a forma de expressão (Prof.9).

A questão do ensino com foco no aluno e respeitando sua individualidade, bem como a busca por construir a base técnica a partir do conhecimento prévio do aprendiz, é marcante nas narrativas.

7.4.3 Técnica e musicalidade

A construção dessa base, muitas vezes, pode significar uma divisão entre técnica e música, ou musicalidade, ou mesmo entre técnica e arte. Nesse depoimento, afirma-se que não deve haver uma separação absoluta entre a técnica e a musicalidade.

*Basicamente, eu trabalhava isso, a questão do mecanismo. Era muito forte, isso era muito latente quando eu comecei a dar aula, eu fortaleci muito isso; e foi uma coisa que realmente me ajudou muito. Hoje, por exemplo, se eu tenho um dedilhado, um mecanismo bem forte é por conta disso. E aí, quando veio essa coisa do [professor fulano] foi assim, juntou e ficou maravilhoso. [...] Não querendo ser pernóstico, nem me gabar, mas eu consegui aglutinar, essas duas linhas e moldar, a meu jeito, à minha forma. E foi depois que eu me destaquei como professor e com esses alunos, exatamente por isso, essa questão de ter um olhar bem é mais abrangente a respeito do ensino do instrumento como um todo, tanto da parte de mecanismo, porque você tem vários professores [...] que trabalham mais a questão mecânica, mais técnica. Outros trabalham mais a questão mais da frase da música, e eu consigo, eu consegui, **de uma certa forma juntar, essas duas coisas** e fazer isso ao mesmo tempo (Prof.12, grifo meu).*

Durante o início da carreira o professor trabalhava a “técnica” de forma separada da “música”, provavelmente por haver sido essa a forma como aprendeu em sua formação inicial. Entretanto, após ter aulas com outro professor, passou a trabalhar com seus alunos técnica e música concomitantemente, sendo essa característica que considera como seu diferencial como professor. Mais uma vez é a experiência pessoal servindo de orientação para a atuação do professor, criando ao fim sua teoria pedagógica.

Como visto em outros momentos da pesquisa, para o professor, há uma diferença entre técnica, mas ligada à tecnologia do corpo, e o artístico:

O lado artístico, eu penso que diferente do que eu tinha, de buscar ser um expoente para os alunos, eu trato o aluno de igual pra igual, e eu falo que eu estou tentando coordenar o trabalho do aluno e não exatamente dizer: faça como eu faço. Eu não

tenho essa postura de cima pra baixo, porque eu acho justamente essa etapa que eu estava falando de desenvolver a técnica, é ampliar a [...] técnica, depois [...] desenvolver o lado artístico e finalmente, ganhar autoconfiança. Esse processo pelo qual passei, eu acho que já pode ser feito já desde a primeira aula [...] (Prof.11).

No entanto, a frase *o processo pode ser feito desde o primeiro dia* pode sugerir que, mesmo havendo separação entre técnica e arte na concepção deste (e de outros professores), o trabalho de uma e outra não é estanque, separados como duas piscinas, nas quais o aluno mergulha alternadamente. Mesmo que seja esse o caso, a passagem de uma para outra, da técnica para a expressão, é fluída.

Nas narrativas se pode ver que para uns é necessária a conjugação entre a técnica e alguma atividade musical, ou a execução de obras musicais escolhidas de acordo com o nível do aluno. Para outros, foi necessário “parar tudo” e passar por um período dedicado exclusivamente à técnica. Em ambos os casos o objetivo é o mesmo: o domínio das tecnologias do corpo, conseguido através de diferentes maneiras, e construídas na relação entre o professor e o aluno na relação um-para-um (LOURO, 2004).

7.5 REFLEXÕES TEÓRICAS

Enquanto alguns professores desenvolveram suas estratégias de ensino refletindo sobre a própria experiência, é possível que essa reflexão leve a uma pesquisa de caráter mais teórico.

A primeira coisa que o aluno tem que entender é que o oboé é um instrumento que não precisa tocar com muito esforço. Esse é o grande desafio de muitos oboístas, que acham que tem que tocar com muito esforço em geral. Então a primeira técnica seria isso, de convencer e verificar junto com o aluno, que o processo de soprar no oboé pode ser uma coisa que pode acontecer dentro do conforto do corpo dele, [...] ou seja, não muito mais elevado do que o mesmo sopro que ele usa pra falar. Quando a pessoa fala, ela mantém as mesmas características [...] do oboé. No meu jeito de ensinar, o corpo já naturalmente sabe como emitir ar, com a pressão constante quando você fala. Então a primeira técnica é isso, convencer e verificar junto com o aluno que o fluxo do ar pode ser emitido do corpo dentro da zona de conforto do corpo e que não [é necessário] sobrecarregar outros grupos de músculos que não são relevantes do processo de soprar (Prof.10).

Nessa primeira parte do processo, o aluno domina a tecnologia do controle dos músculos que controlam o ar que é usado na emissão do som. Em seguida, a questão da flexibilidade da palheta, já discutida acima, é abordada.

Uma coisa muito fundamental, convencer, verificar junto com o aluno que a palheta precisa também imitar essa outra técnica que acabei de falar. A palheta é leve o suficiente para o fluxo do ar que entra na palheta, e que ele pode sustentar uma nota com esse conceito da zona de conforto do corpo; e verificar que, se a palheta não é leve o suficiente, esse processo não tem como acontecer. Então se o aluno,

por exemplo, traz uma palheta pra mim, [...] [que não está] alinhada com essa primeira técnica que eu falei, [deve] alinhar o trabalho com a palheta desde o início; nunca [tocar] com a palheta que foge da zona de conforto de soprar, isso seria muito importante no início, pra gravar a memória muscular o mais próximo possível do processo de falar (Prof.10).

Diante do que pareceu um raciocínio muito peculiar e da preocupação particular da relação entre o conforto do corpo e a execução do oboé, fui adiante e questionei se esse pensamento era original ou advindo de alguma forma de reflexão própria.

Lúcius: Ok, e você aprendeu isso com algum professor ou você desenvolveu isso através de uma pesquisa sua mesmo?

Isso é pesquisa minha mesmo. Eu sei que não é com certeza nada totalmente único, original, mas [...] eu fui descobrindo que é fundamental porque eu vi que muitos problemas no oboé [estão na] origem, [...] esse problema básico de emissão do ar e a relação de conforto entre o corpo e as correntes musculares do corpo envolvidas no processo do som e a palheta, que é o veículo que recebe o ar (Prof.10).

Perguntado sobre os motivos que o levaram à sua forma de agir ele responde de maneira sincera e inesperada:

Eu tinha que desenvolver a técnica porque nenhum ensinamento dos professores que eu tinha resolveu meus desafios motores, vamos supor, ou de palheta, ou de sopro, na forma adequada pra mim; eu queria chegar num ponto onde eu sentisse tudo muito simples, todos os aspectos, eu não queria mistério. Eu não recebi isso dos meus professores, então eu tinha que desenvolver (Prof.10).

Raramente, o aluno faz alguma censura aos seus professores, por isso minha surpresa quando ele afirma que não recebeu na sua formação ensinamentos que o fizessem superar o que para ele eram os verdadeiros desafios.

A minha forma de ensinar é muito, muito estruturada.

Lúcius: Você trabalha essas três grandes áreas, tentando harmonizá-las dentro da pessoa.

Exatamente, exatamente. Você tem que fragmentar, se você começa com tudo a pessoa não aguenta mudar porque ele não sabe como analisar ou verificar os resultados, se você junta todos os aspectos, você precisa fragmentar e depois reconstruir e depois, lógico, tudo isso, tem que virar automático para você poder usar sua atenção, para fazer a única coisa que realmente está acontecendo no momento, que é a música (Prof.10)

Esse é um caso do professor que, não recebendo dos professores a informação que julgava necessária, buscou o caminho da auto formação primeiro para si, depois, para os alunos. E o fez em cursos de controle e autoconhecimento corporal além de outras leituras teóricas. O resultado é uma forma de ensinar que ele compreende como “perfeitamente estruturada”. Esse é o mesmo professor das aulas “nada divertidas”.

Numa síntese parcial, percebe-se que, além das tecnologias do corpo, há uma preocupação com a autoestima do aluno. Não se fala em *som de pato*, o que é uma forma ofensiva de se comparar o som do oboé ao grasnado da ave; procura-se evitar cobranças de resultados imediatos; busca-se construir a base a partir do conhecimento do aluno.

Outra questão percebida em quase todas as narrativas apresentadas é uma divisão marcada entre técnica e música. A base seria construída separadamente da música, com o objetivo de se fazer música. A construção dessa base pode ser um período exclusivamente dedicado a ele ou processo construído juntamente com o aluno. É justamente sobre a divisão entre técnica e música que discuto na próxima subseção.

7.6 ENSINO DO OBOÉ COMO UM ENSINO TÉCNICO

Para Pozo (2002), diferentemente da aprendizagem verbal, a aprendizagem de procedimentos técnicos, como é o caso do ensino de oboé, deve “transformar o conhecimento declarativo (por exemplo, as instruções para dirigir um carro) em procedimentos automatizados (a sequência de ações para pôr em marcha e dirigir um carro)” o objetivo é “dominar habilidades condensadas e automatizadas, de forma que recursos cognitivos seriam liberados para enfrentar tarefas” (POZO, 2002, p.230), em outras palavras, realizar a tarefa “sem pensar”.

Na próxima narrativa, o professor “decompõe” em partes a iniciação ao oboé, ainda respondendo à pergunta sobre como seria a primeira aula. Primeiramente, a preocupação com a emissão do som. Fala-se aqui das categorias propostas por Rothwell (1962) citadas anteriormente: 1) controle da respiração; 2) controle da embocadura; 3) controle da língua; 4) controle dos dedos (ou da digitação).

A primeira coisa que eu faço é ensinar soprar, ensinar a ter a musculatura, entender o seu corpo, entender a musculatura da boca, a embocadura tem que ser compreendida porque se não tiver uma embocadura não vai adiante, então a embocadura tem que ser compreendida, mais do que, quer dizer, a emissão do som, a emissão da nota é mais importante do que escala, então ele entender isso, que afinação, a sonoridade está tudo no apoio e embocadura (Prof.3).

Se é mais fácil perceber quando se fala do controle da respiração e da embocadura, o controle da língua fica implícito quando se menciona a emissão do som. Segue-se a esse momento o do controle dos dedos, ou da digitação:

Depois técnica, aí você vai dando método e ele conforme vai se aprimorando, se familiarizando com o instrumento ele vai tocando as músicas propostas no método, eu uso o primeiro método Giampieri (Prof.3).

O professor segue, agora pensando na sequência do Método de Giampieri, sobre o qual falarei adiante.

Então ali é interessante, a primeira parte dele [método Giampieri] é praticamente notas longas, depois ele vai passando pra intervalos que continua sendo nota longa, então você vai entender por exemplo, intervalo de quinta não é a mesma coisa que o intervalo de sexta, a relação Do-Sol não é o mesmo ar que você vai usar pra Do-Lá, e aí vai, é interessante, você não usa o mesmo ar pra cada nota e pra sair afinado e aí depois eu vou colocando as músicas e depois escala e arpejo. Quer dizer, primeiro escala e arpejo e depois as musiquinhas. Que estão anexas no próprio método (Prof.3, grifo meu).

É outra vez Pozo quem diz: “as instruções serviriam não só para fixar o objetivo da atividade (a meta para a qual se orienta o procedimento, segundo a definição), como principalmente para especificar em detalhe a sequência de passos e ações que devem se realizar” (POZO, 2002, p.230). O professor tem ciência de que o método que utiliza possui uma sequência que julga lógica e permite o domínio das tecnologias do corpo. Dois fatores pesam nessa situação, porque no fundo o professor fala de algo que viveu e vivencia: aulas para iniciantes. Portanto, há nesse cenário um aluno e um professor que interagem. Ao aluno cabe praticar e seguir as instruções do professor.

Uma vez estabelecido o “programa técnico” que se deve seguir, a segunda fase, a mais crucial no treinamento técnico, implica, *por parte do aluno, a prática da sequência apresentada*. Ou por partes, ou todos juntos, se repetem sob a supervisão do mestre, os passos instruídos. A função dessa fase é *condensar e automatizar* a sequência de ações numa técnica ou rotina sobreaprendida. Por um lado, trata-se de “compor” ou condensar numa ação todos os passos que anteriormente foram decompostos ou separados como instruções, de forma que, como consequência da prática repetida, o aluno acabe executando-os como numa só ação e não como uma série de ações consecutivas. (POZO, 2002, p.232).

O professor não deve estar passivo: “a função do mestre durante essa fase é a de supervisionar o exercício da prática, corrigindo erros técnicos e proporcionando *feedback* ao mesmo tempo que um reforço” (POZO, 2002, p.233).

Não bastará ao aluno simplesmente dominar as habilidades técnicas propostas pelo professor. Ele deverá ser capaz de identificar em quais situações deverá utilizar a técnica correspondente; “transferir” essas habilidades.

Uma vez automatizada e condensada a técnica, entra-se numa terceira fase de *aperfeiçoamento e transferência do procedimento para novas situações*, que se baseia em processos de *ajustes* da técnica para as novas condições da aplicação, que implicará tanto nos processos de generalização como de especialização (POZO, 2002, p.233).

Ao longo do processo, o professor deverá ser capaz de transferir ao aluno a responsabilidade de tomar decisões e fazer escolhas diante de novas situações.

Assim, para favorecer essa transferência por processos associativos, os mestres podem instruir em técnicas de alta semelhança entre seus componentes ou em seu programa global, multiplicar e diversificar as condições de aplicação das técnicas durante o treinamento, etc. Mas também, pode incentivar outro tipo de aprendizagem que vai além do simples treinamento técnico e que implicará a *compreensão do que se está fazendo*. Uma instrução baseada na compreensão dos princípios subjacentes ao material de aprendizagem produz maior generalização. Mas essa instrução requer que se vá além do treinamento técnico, que, apesar de sua eficácia, produz resultados bastante limitados na aquisição de procedimentos (POZO, 2002, p.233-234).

7.7 ESCOLAS DE PALHETAS: ALEMÃ E AMERICANA.

*“Eu tenho aluno com a escola americana e com escola alemã,
e qual é o problema?”*

Esse tópico será inserido na pesquisa apesar de um código que não é horizontal, ou seja não foi percebido em todas as entrevistas. Porém, como o décimo sétimo professor, tenho uma visão da complexidade do tema. Há um acordo tácito de que o aluno segue a escola do professor, principalmente, os iniciantes. No caso do aluno que começa a ter aulas com um novo professor, a relação pode ser mais delicada, devendo haver uma negociação entre ambos, mas a tendência é que o aluno siga o professor e mude de escola.

A fabricação de palhetas é algo que ocupa um enorme espaço na formação do oboísta. Não é minha intenção discutir a superioridade dessa ou daquela escola em relação à outra, mas demonstrar, em primeiro lugar, a forma como professores negociam com os alunos uma questão que pode ser problemática.

As escolas de oboé estão diretamente ligadas ao estilo de palheta utilizada (LEDET, 2008). Há três escolas predominantes: alemã, francesa e americana, sendo que em cada uma há variações, gradações internas. Uma particularidade é que essas escolas também podem ser chamadas por outros termos: a alemã, de escola com *raspado curto*; e a americana, de escola com *raspado longo*. Nesse caso, a referência ao raspado está ligada ao comprimento da raspagem na palheta. A diferença entre 10 e 20 milímetros é razão de debates acalorados entre oboístas.

Há orquestras que aceitam apenas oboístas de uma mesma escola, outras, possuem músicos de diferentes escolas tocando juntos. Por essa razão, a filiação a uma ou outra escola pode ser determinante numa carreira. Pela mesma razão, é possível a mudança de uma para outra, seja por conveniência de emprego, seja por convicção pessoal, seja pelo contato com um novo colega, ou professor.

Até aqui tenho falado de minha própria experiência, ou seja, do que observei ao longo de minha carreira e do que depreendi das entrevistas. De toda sorte, no Brasil, a escola alemã, também chamada de europeia, e a americana, são predominantes (DOMINGUES, 2016, p.1377). Domingues sugere que esse fenômeno decorre da imigração de oboístas americanos e alemães para o Brasil. Acrescentaria também a presença de oboístas americanos e alemães nos festivais desde 1970. A opção pelo estilo de palhetas, americana ou alemã, se reflete entre os participantes da pesquisa.

Qual a atitude diante da mudança de escola por parte dos alunos? Dois dos professores passaram por essa experiência quando os alunos decidiram mudar de escola de palhetas:

Ela foi uma das que passaram pra escola americana. Ela veio me perguntar: professor eu estou passando, o que é que o senhor acha? Eu disse olha: olha, vá procurar daquilo que é melhor pra você (Prof.2).

Outra professora também se vê diante da mesma situação. Uma aluna decidiu mudar de escola e lhe pede alguma ajuda. A princípio, irritada, se recusa a ajudar:

Então assim, só que depois eu percebi, que na verdade eu não queria ajudar. [...] Porque ela procurava a americana, por que que ela não quer alemã? Alemã é perfeita, qual que é o problema dela? Problema é dela! [...] Se você for resumir assim, banalizar, então eu fiz assim, sei lá, “sinto muito eu não posso te ajudar”. E na verdade eu tinha que ter ajudado. [...] Fazer uma pesquisa conjunta até pra mim mesma. Porque que eu tenho que saber só alemã, por que? [...] Eu sou professora, eu não sou? Se eu fosse: “ah eu sou oboísta, só uso alemã” beleza, eu só uso alemã, mas o professor ele tem que saber. Lançou uma teoria nova [...] em outro [campo], na matemática, lançou um novo jeito de fazer equação, o professor não tem que ir lá saber e ensinar pro aluno a fazer aquela equação? Então como é que o professor de oboé não pode fazer isso? Entendeu, não faz isso? “Não, só sei se for assim”. Então eu acho que... aí eu chorei bastante quando eu percebi, me olhei assim, nela, que eu tinha feito aquilo: “caramba gente eu?” Foi uma revanche. [...] Então resumo da ópera: se vira, e foi errado, então assim, foi chato isso e hoje eu estou mais aberta porque eu sei disso, mas ainda me é difícil, lógico. Essa minha aluna que fez aula de palheta eu falei: olha eu domino muito bem alemã. E ela falou assim que já tinha feito aula de americana, falei: então está ótimo, porque aí você já tem as duas (Prof.8).

A situação foi marcante para a professora, por perceber que agiu de maneira equivocada, havia sido uma *revanche*. Todavia, carrega também o exemplo cristalino de uma divisão entre a identidade de professor e de oboísta. No seu caso, ela é professora, e percebe que não tinha o direito de *não saber*, ou não querer aprender um tipo de palheta que não era a de sua preferência. Caso fosse *oboísta*, ou seja, se não fosse professora, mas atuasse exclusivamente no campo da prática, da interpretação, poderia se recusar, sem problemas. Entretanto, ela é professora, e julga não ser correta uma recusa peremptória. A fala revela uma postura de profissionalismo, tendo em vista haver a compreensão que cabe ao professor conhecer ambas as técnicas de fabricação de palhetas, alemã e americana. Por certo ela pode

ter sua preferência entre ambas, mas, como professora profissional de oboé, sente-se na obrigação de dominá-las.

A convivência com os alunos pode fazer com que o próprio professor mude de escola. A situação pode mudar, a tal ponto que a aluna passe a ensinar o professor:

Aí eu cheguei pra [minha aluna e disse] eu lhe ensinei a fazer a palheta alemã: sim professor! Agora é você que vai me ensinar a fazer a palheta americana (Prof.2).

Nem sempre as coisas são tão simples. O professor se recorda de um aluno que encontrou um professor menos flexível.

Ele foi um dos alunos que passou na mão de outro professor, que não vem ao caso, e que esse outro professor disse: olha ou você muda pra escola alemã ou você muda de instrumento. E ele veio pra mim eu disse: olha [...] eu ainda não sei a escola americana, mas venha estudar comigo. Foi aí que eu me vi na obrigação de aprender, mesmo que eu não seguisse, mas eu tinha que saber como ajudar meu aluno. [...] Hoje eu sei, um ou outro tanto [...] eu tenho aluno com a escola americana e com escola alemã, e qual é o problema? (Prof.2).

As narrativas mostram que o professor e a professora assumiram de tal forma o ensino de oboé como prioritário, que estão dispostos a abrir mão de valores em função do que seja melhor para o aluno. Nesse caso uma marca identitária profissional, a escola de palheta do professor, cede lugar a um valor maior: o aluno.

8. ENSINAR PARA O MERCADO DE TRABALHO

“A maior parte dos oboístas do mundo [...] se formam para serem oboístas de orquestra sinfônica”.

“Mesmo você ensinando tudo, tudo, tudo, ele vai ter muita dificuldade pela frente”.

Neste capítulo, serão discutidas questões relativas ao mercado de trabalho e como esse mercado entra na sala de aula, influenciando o processo de ensino-aprendizagem, a utilização e adaptação de “ferramentas”, a preocupação ética e moral dos professores, entre outras. Serão consideradas questões como o repertório do oboé, os espaços de atuação, estratégias dos professores para a preparação para o trabalho, o oboé e a música popular, outras alternativas de trabalhos para além da orquestra sinfônica e, por fim, uma discussão de caráter moral e ético sobre o papel do professor em uma época de crise.

8.1 O ENSINO DE OBOÉ COMO UM ENSINO VOLTADO PARA O TRABALHO

O ensino de oboé é altamente especializado e quase sempre destinado a profissionalizar o aluno. Os espaços onde atuam os professores que participam dessa investigação são instituições públicas nas quais o ensino é gratuito. Há um entendimento tácito de que aquele que estuda por *hobby*, ou tem outra finalidade que não a profissionalização, deve buscar uma escola particular, ou aulas particulares, com poucas exceções.

A exigência por parte do professor não ocorre por acaso. Os colaboradores da pesquisa trabalham em instituições mantidas pelos Estados, ou pela União, que exigem alguma forma o resultado das aulas, ainda mais por se tratar de aulas individuais. Os professores são cobrados de diversas formas: pelo número de alunos matriculados, pela participação de alunos em grupos da escola, ou pelo número de formados.

Se as escolas pretendem formar músicos profissionais, o que é um músico profissional? Onde trabalha? Quem o contrata? Onde atua? Mais do que responder essas questões através de consulta à literatura, pretendo explorar os dados levantados nas entrevistas. Assim, as perguntas deveriam ser reformuladas: o que é um oboísta profissional, onde trabalha, onde atua, quem os contrata, na ótica dos entrevistados? Como o professor prepara esse aluno para esse mercado? Como se sente em relação a isso? A resposta às perguntas, de forma direta e mais próxima ao senso comum, seria: oboísta profissional é

aquele que vive da performance do oboé, ou cuja principal fonte de renda está relacionada ao fato de que toca oboé, incluindo todas as atividades por ele desenvolvida, o ensino, inclusive. Pelo fato da pouca penetração na música popular, os cursos de oboé preparam os alunos preferencialmente para as orquestras.

8.1.1 Os oboístas estudam para tocar em orquestra

Kingsbury, falando da realidade do mercado profissional nos Estados Unidos na década de 1970 e 1980, afirma que, por volta dos “vinte anos, instrumentistas de sopros já haviam escolhido a orquestra como principal foco da carreira profissional. Nessa mesma idade, violinistas e violoncelistas ainda estariam considerando a carreira de solistas”²⁶ (KINGSBURY, 1988, p.53). Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que a realidade brasileira, ao menos no que diz respeito aos oboístas, é similar àquela descrita por Kingsbury, e tocar em uma orquestra é o caminho almejado pela maior parte dos alunos. Dessa forma, muito do tempo dos alunos de oboé é dedicado à preparação às audições e ao repertório exigido para o ingresso numa orquestra.

A realidade econômica nas décadas que se seguiram ao estudo de Kingsbury é mais dramática. Na Europa, berço da música clássica, a crise econômica das primeiras décadas do século XXI se fez e ainda se faz sentir agudamente. Houve estagnação no aumento de número de vagas através da extinção e fusão de orquestras. A crise das orquestras levou uma saturação do mercado, agravada pelo crescente número de alunos formados. Face a esses desafios, novas formas de profissionalização e de construção de identidades profissionais estão sendo propostas, as quais incluem a preparação para a atuação como professores, e com um perfil mais flexível do que ocorria, ou ocorre em instituições de ensino. Alguns desses estudos se preocupam com a empregabilidade dos músicos (BENNETT, 2012; BENNETT, HANNAN, 2008).

Quando os professores entrevistados foram questionados sobre o que pensavam sobre mercado de trabalho no qual atuariam seus alunos, a orquestra é a primeira opção mencionada. Em alguma medida, todos os professores tocaram - ou tocam - em orquestras, o que talvez explique essa referência quase naturalizada. Bandas sinfônicas²⁷ ou militares foram

²⁶ Grosso modo, o solista é o músico que tem carreira “solo”, tocando diante de orquestras e fazendo recitais, não estando ligado à uma orquestra em particular podendo, eventualmente, ser professor de alguma instituição.

²⁷ Há diversas classificações para os conjuntos de sopros, a maior parte delas em inglês, ou traduções. O termo banda se refere primordialmente a um conjunto formado por instrumentos de sopro e percussão. Recentemente outros termos buscam definir formações específicas que se cristalizaram no cenário musical nas últimas décadas do século XX. Quando utilizo o termo banda sinfônica me refiro a um conjunto no qual oboés são utilizados. A

citadas apenas uma vez. Mais recentemente, desde os anos 1990, bandas sinfônicas²⁸ brasileiras passaram a tocar um repertório que exige o instrumento, tornando-se outra opção para o oboísta, porém, há menos bandas sinfônicas em atividade do que orquestras no Brasil. Assim, as opções de trabalho dos oboístas são mais restritas do que a de seus colegas instrumentistas de sopros, outra razão para se considerar a orquestra como o caminho natural. Diferentemente de outros instrumentos de sopros, o oboé quase não teve inserção na música popular. Todavia, a crise econômica obriga busca por novos caminhos, conforme será visto.

8.1.2 Um mercado dinâmico

Há uma narrativa recorrente entre os entrevistados: quando começaram a tocar, havia poucos oboístas, assim, a escolha do oboé era também uma aposta num futuro no qual haveria muitas oportunidades de atuação devido à pouca concorrência. Essa foi a justificativa do pai de um dos entrevistados para obrigá-lo a continuar estudando. Todavia, essa percepção mudou. Atualmente, há maior número de oboístas, muito em função do trabalho dos próprios entrevistados que, ao longo dos anos, formaram gerações de oboístas, e estes, por sua vez, formaram outros.

Houve uma profunda mudança no cenário econômico brasileiro entre as primeiras entrevistas, realizadas em janeiro e fevereiro de 2016; e as últimas, realizadas em setembro do mesmo ano. Transformações políticas que incluíram a queda de uma presidente e posse de seu vice, aliadas a profundas transformações nos rumos da economia. Observou-se, por parte dos colaboradores, uma percepção mais aguda da crise ao longo dos meses. Ao final de 2016, algumas orquestras foram extintas, outras quase chegaram ao fim das atividades²⁹. O discreto otimismo visto nas primeiras entrevistas se esvai nas derradeiras.

Os trechos seguintes revelam a percepção dessa realidade dinâmica. Primeiramente, a percepção de que havia e ainda há espaço de trabalho, mesmo com a crise.

Porque, eu colocava muito sonho na cabeça dos meus alunos dizendo: olha se vocês estudarem, se vocês se profissionalizarem, se vocês levarem a sério o estudo do instrumento, vocês vão ter um mercado de trabalho imenso; porque é assim, ainda hoje é assim, [...] mesmo com toda essa difusão do estudo do instrumento, mas você vê que as orquestras e as universidades hoje, por exemplo, você tem duas universidades no Nordeste, como Natal e João Pessoa que não tem professor efetivo

título de ilustração, bandas marciais, quase nunca utilizam oboés. Para maiores informações consultar o verbete *Band* no Grove's Dictionary (2002).

²⁸ As bandas militares são outra opção de trabalho. Todavia, por não ser o foco da pesquisa, não posso afirmar o número exato de oboístas atuando em tais conjuntos.

²⁹ Em 2017 a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo foi extinta e a Orquestra de Ópera do Teatro São Pedro, também na capital paulista, passou por reestruturação e quase a metade de seus músicos foram demitidos, deixando de ser uma orquestra profissional para se transformar numa orquestra de alunos bolsistas.

[...]; *orquestras carentes, por exemplo, a orquestra do Teatro Municipal de São Paulo tá faltando oboísta, até a OSESP³⁰, até um tempo desse [...] então é um mercado imenso* (Prof.12).

Há ênfase na palavra *hoje*, utilizada duas vezes, em oposição a “*mesmo com a difusão*”, as orquestras “*são carentes*”, o termo “*imenso*” superlativa o espaço de trabalho, além disso, verbos quase sempre utilizados no tempo presente. Observe-se também que a opção de trabalhar em universidades já se mostra aqui como uma alternativa a orquestras.

Outro professor, ao contrário, observa que talvez o melhor momento para os oboístas já esteja no passado; tempo no qual havia poucos atuando no Brasil:

Foi uma época onde nós tínhamos muitas gravações, muita gravação, então vivia no estúdio e fazendo cachê pra tudo quanto é lado, foi sei lá, a década de 90 (Prof.3).

Apesar disso, ele acredita que ainda há possibilidades de trabalho:

Eu acredito que nós estamos passando por um momento ímpar, enquanto no exterior as orquestras estão fechando, nós ainda temos orquestras se abrindo. É ímpar esse momento, é ímpar, aproveitem agora, nós temos projetos aumentando, projetos: Guri, o Bacarelli, a Bachiana, falando de São Paulo, aquele projeto lá no Rio de Janeiro, acho que é Volta Redonda [...] Esse pessoal está tendo lugar sim, agora, claro, a peneirinha está acontecendo (Prof.3).

O *momento ímpar* contrastaria com o que, segundo ele, ocorre no Europa e Estados Unidos, onde há de fato uma crise nas orquestras. Porém, a concorrência é maior e o professor faz uma comparação com a *peneirinha* que seleciona atletas jovens para os clubes de futebol. O maior número de escolas de música levou o número de oboístas, acirrando a disputas por vagas.

Hoje em dia o funil se estreitou, isso faz com que a qualidade aumente, então a pessoa que toca muito bem hoje, pode ser que não tenha emprego porque outro melhor apareceu (Prof.3).

Infelizmente, ao final de 2016 e início do ano seguinte, assistiu-se ao desmantelamento de diversos corpos orquestrais paulistas, e a crise da Orquestra Sinfônica Brasileira no Rio de Janeiro e do Teatro Municipal do Rio de Janeiro³¹. Diante dessa realidade, a questão da preparação dos alunos é uma preocupação dos professores. Eles não se limitam a ensinar apenas a técnica do instrumento.

³⁰ Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

³¹ No Rio de Janeiro a situação chegou a tal ponto que se realizou uma campanha de doação de alimentos para os funcionários do Teatro. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/funcionarios-do-teatro-municipal-do-rio-protestam-contra-crise-com-espetaculo>.

8.2 PREPARANDO ALUNOS

8.2.1 Simulados

A preocupação em formar alunos para o mercado de orquestras é tal que muito do que se estuda nos cursos de oboé visa o repertório exigido pelas orquestras em seus concursos, ocorrendo uma situação na qual o mercado determina o conteúdo das escolas formadoras. A preparação para os concursos envolve diversos aspectos, tais como simulações de audições, preparação de obras de diversos períodos, e preparação psicológica para que a pressão emocional de tais contextos seja suportada.

Entre as ferramentas utilizadas por professores estão as provas simuladas. As provas de concurso, quase sempre denominadas audições, podem ter um formato denominado de “provas de biombo”, nas quais o candidato se apresenta anonimamente por detrás do mencionado biombo, de forma que os membros da banca não sabem quem está tocando. O objetivo é a imparcialidade na escolha do melhor instrumentista para a orquestra. Entre os entrevistados, há quem participou, ou participa de comissões de examinadores de concursos de orquestras, por isso julgam poder contribuir não apenas para a formação de oboístas, mas também para outros instrumentistas.

Uma das estratégias são cursos cujo objetivo é a leitura e estudo do repertório orquestral. Na narrativa seguinte, o entrevistado relata a experiência de ministrar um curso para flauta, oboé, clarineta e fagote.

Era mais ou menos no formato que eu tinha tido [no exterior] na verdade um pouquinho diferente porque, como tinha os outros instrumentos, a ideia inicial era a gente fazer, durante um semestre a leitura de algumas sinfonias, algumas obras importantes do repertório orquestral, algumas sinfonias de Beethoven, Mozart, Brahms. [...] Toda aula um aluno fazia um simulado, então fazia uma planilha e aí a gente decidia junto qual era os excertos que eles queriam fazer e aí a cada aula eles vinham e faziam esse simulado e os outros alunos eram a banca. Então tinha que ficar esperando do lado de fora, aí chamava o nome do cara. Depois tinha um feedback e os alunos eram incentivados [...] eu sempre tentava, falava assim: pelo menos três coisas positivas e três observações que vocês acham que pode contribuir pra melhorar [Prof.7] (grifo meu).

Aqui, o professor adapta à sua realidade o conhecimento que adquiriu em viagem ao exterior. Quanto à dinâmica do curso, os alunos decidiam “tudo”, inclusive os trechos que lhes interessava entre as obras escolhidas. O papel do professor é o de um moderador. Por certo, é o mais experiente no grupo, mas não apenas o transmissor de informações acumuladas ao longo da carreira.

8.2.2 Preparação psicológica

A ansiedade na performance é uma questão fundamental para o instrumentista. Diversos estudos apontam à necessidade da preparação e controle emocional no momento da apresentação (SINICO; WINTER, 2013). Os professores entrevistados buscam ensinar estratégias para que o aluno supere a ansiedade no momento de alta pressão da audição ou da performance no palco. Um deles assim define a ansiedade.

É aquela emoção antes de entrar no, o nervosismo antes de entrar no palco que, geralmente o aluno [sente] antes de subir no palco ele não está preparado, ele não sabe o que está acontecendo com a cabeça e o corpo, então, é um trabalho, mais terapêutico (Prof.5).

Na próxima narrativa, observa-se que um dos objetivos do domínio das tecnologias do corpo, o treinamento técnico (POZO, 2002) referido acima, é permitir, no momento de maior pressão e ansiedade, o corpo a “agir”.

Um bom exemplo disso é uma pessoa que vai fazer um, um teste e entra em pânico no palco tentando executar aquilo que é difícil, ou seja, mesmo se estudou calmamente pra fazer na hora, se não tem essa informação gravada sobre a relação entre a mente intelectual, a parte que manda o comando e constata resultados e a parte que faz, que é o corpo, centro motor, nesse exemplo, ele vai entrar em caos e a execução do que ele vai falhar. Agora, se ele tem isso totalmente gravado ele não precisa fazer nada porque ele verificou, constatou que o corpo já sabe fazer isso sem a ajuda dele. (Prof.10).

Nesse caso, a prática intensa faz com que o corpo “pense e aja” no momento de alta pressão, como pode ocorrer numa audição de orquestra. A questão se torna ainda mais aguda quando, no atual mundo interconectado, o mercado das orquestras se torna paulatinamente globalizado.

8.3 UM MERCADO GLOBALIZADO

8.3.1 Preocupação com nível internacional da performance

Desde o final da década de 1990, algumas orquestras brasileiras passaram por reformulações que deram condições de trabalho e remuneração compatíveis com orquestras de nível internacional (MINCZUK, 2005; 2015). Uma vez que contavam com salários e estruturas novas, as exigências para ingresso aumentaram proporcionalmente. Além disso, músicos estrangeiros passaram a competir por vagas no Brasil, elevando a concorrência³², e estreitando ainda mais a *peneirinha*.

³² No caso do oboé, o fenômeno da presença de estrangeiros é ainda anterior. Além dos oboístas estrangeiros já citados, há o caso de Vaclav Vinecky, natural da República Tcheca foi professor da UnB desde a década de 1980; Na UFPB o oboísta argentino Roberto di Léo foi professor durante mais de trinta anos. A vinda de

Por outro lado, a internacionalização das orquestras brasileiras permite a projeção dos músicos nela inseridos:

*Orquestras de importância como a OSESP, a OSB, a Filarmônica, orquestras que se mostram para o mundo, que tem nível para se mostrar para o mundo*³³ (Prof.14).

As orquestras agora são percebidas como produtos internacionais, que realizam turnês no exterior, o que é outro fator para uma exigência técnica mais alta (MINCZUK, 2015). Diante desse cenário, o nível técnico exigido passa a ser equiparado com o exterior.

Uma coisa que eu estou fazendo também na minha sala de aula, quando o aluno termina [o curso básico], é aprofundar os conhecimentos de música contemporânea, o que aqui no Brasil não tinha até então, o aluno tocava Strauss³⁴ estava ótimo, você está formado. [...] é importante porque numa prova de orquestra não tem ainda, mas deveria ter, deveria ter [...] tudo que [se toca] numa orquestra hoje: a pessoa tem que saber fazer vibrato, [tocar sem] vibrato, fazer multifônicos³⁵ exatamente como o compositor quer, não é qualquer multifônico, tem que estar, ser aquilo que está marcado ali, tem que fazer frase, tem que saber tocar na terceira oitava pianíssimo, coisa que você só vai aprender na prática com a música contemporânea (Prof.3).

Além dos compositores do repertório tradicional do oboé, que abrange obras dos séculos XVIII e XIX, são exigidos trechos orquestrais também de obras do século XX, em que o aluno deveria se preparar para tocar obras da música contemporânea que exigem o domínio da chamada técnica estendida. O que significa um controle ainda maior das tecnologias do corpo e da ampliação das possibilidades sonoras do instrumento. Mais uma vez, a nova dinâmica do mercado conectado globalmente entra na sala de aula. Observe-se que, tal como propõe Giddens (2002), uma das consequências da modernidade é justamente essa conexão em escala global entre eventos que, por fim, afetam diretamente a vida do indivíduo em suas atitudes cotidianas e profissionais, como é o caso aqui.

8.3.2 Dinâmicas locais

Existe uma dinâmica local que influencia a forma como os professores pensam a questão do mercado de trabalho. Nas narrativas anteriores, observa-se que, no momento da entrevista, na concepção dos professores, havia oportunidades para os alunos. Porém, com a

estrangeiros era uma necessidade devido a escassez de músicos brasileiros combinada com a expansão das orquestras e das universidades públicas.

³³ O professor se refere à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB) e Orquestra Filarmônica de Minas Gerais. As duas primeiras passaram por reestruturações que envolveram a demissão de músicos e concursos internacionais.

³⁴ O professor refere-se ao Concerto para oboé e orquestra do compositor alemão Richard Strauss (1864 – 1949). Trata-se juntamente com o concerto de Mozart de uma das obras exigidas em concursos.

³⁵ Trata-se de uma técnica na qual se executam vários sons simultâneos no oboé e bastante explorada desde a segunda metade do século XX.

maior difusão do instrumento, ocorreu um acirramento da disputa por vagas em orquestras. Em outros locais, ao contrário, ainda há carência de oboístas.

Pra oboé existe sim, com certeza, aqui [em minha cidade] mesmo tem, [...] na sinfônica no momento tem duas vagas [para oboé] (Prof.4).

Em outra região, o fato de alguns músicos atuarem em diversas orquestras limita as oportunidades de oboístas de entrarem no mercado de orquestras locais.

Eu sei que tem uma orquestra em [cidade tal], acho que faz uns dois anos mais ou menos tem uma orquestra lá, mas quem que foi tocar lá? [...] um profissional de [cidade tal] está tocando lá, não deram vaga nem pra aluno sabe, pra nada, está lá [...] toca em [cidade tal] ele toca em [cidade tal] e toca em [cidade tal] e toca em [cidade tal] entendeu? Onde que os alunos vão tocar? (Prof.6).

A professora, com alguma revolta, cita não menos que cinco cidades nas quais o mesmo oboísta está tocando, não deixando espaço para alunos, os futuros profissionais, entrarem nas orquestras. Cabe a ressalva de que, muitas vezes, os salários das orquestras são baixos, o que leva a busca por diversos espaços de trabalho. De fato, é muito comum que músicos de orquestra tenham outros empregos. Pichoneri afirma que, no momento de sua pesquisa, todos os músicos da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo possuíam um segundo emprego (2006, p.103). Como é possível estar em tantos lugares ao mesmo tempo? As agendas são negociadas com os músicos que, muitas vezes, atuam como um grupo que viaja junto. Esse grupo pode “se vender” para a direção das orquestras. Uma vez que orquestras locais não tem uma rotina diária de ensaios, a direção pode julgar ser mais seguro contratar um grupo de músicos experientes do que negociar caso a caso as vagas da orquestra. Duas coisas devem e podem ser observadas. Primeiramente, há a questão do aumento dos oboístas frente a estagnação de vagas em orquestras; por outro lado, o grupo que “se vende” para várias orquestras, é um exemplo de *networking*, de conexões formadas entre os músicos, para maximizar oportunidades.

Por outro lado, o professor, mesmo em plena atividade, pode abrir mão de trabalhos eventuais, abrindo espaço aos alunos.

Até muitos cachês que eu tive oportunidade de fazer [...] eu falava: olha, eu estou ocupado, mas tenho um aluno. Aí eu passava pra ele fazer, acho que assim até que ele se inseriu no mercado (Prof.11).

8.4 NÃO É APENAS TOCAR

8.4.1 Versatilidade e preparação cultural

A cultura pessoal também surge nos relatos como uma necessidade para que o aluno não venha a ser apenas um “operário de orquestra”, limitando suas opções profissionais. Uma formação musical ampla é uma das estratégias para preparar o aluno para enfrentar o mercado.

Você tem que prepará-lo tanto para dar aula, como para tocar em orquestra, fazer música de câmara ou ser solista, se diversifica e deixa que quando ele termine o curso ele saia o mais completo possível e ele escolha as oportunidades que apareçam para ele, a gente não sabe da vida dos outros [...] o que vai acontecer sabe, mas você, é como filho, você o prepara para a vida, entendeu, aí no caso você prepara o aluno para ele se encaixar em algum canto. Então assim, o curso tem literatura para oboé solo, com orquestra, para música de câmara e os excertos de orquestra, todas as informações possíveis (Prof.5).

Mais uma vez, o *dar aula* como alternativa de trabalho emerge brevemente na narrativa. Outros espaços de atuação para além da orquestra foram citados. Mas o aluno deve ter versatilidade e espírito empreendedor para além da performance do oboé.

Na verdade a gente tem que ser cada vez mais versátil e empreendedor pra conseguir abrir novas frentes, porque hoje, na verdade eu acho que existem muitas possibilidades que não são exploradas pelos músicos, tocar em muito mais lugar[es], não é só teatro, [...] você pode tocar em hospital, [...] você vai numa, eu não sei, numa associação, aí tem um auditório, [...] você vá levar música; [...] aí você faz um grupo pra tocar repertório, não só o repertório clássico, você pode fazer arranjo e criar; [...] tocar em orquestra [...] é uma fonte, digamos, relativamente segura de rendimentos, até quando não tem as crises por aí, mas não é a única possibilidade, existem muitas outras, mas aí eu acho que precisa ter esse empreendedorismo, ir atrás, não é fácil, mas, na verdade a gente tem que começar a bater nas portas e aí elas se abrem, mas tem muito lugar pra você tocar (Prof.16).

Além de abordar a questão de tocar em orquestras, uma fonte segura de rendimentos, o professor sugere a atuação como empreendedor, afirmando que o aluno, na crise, deve ser criativo e flexível, tocando não apenas o repertório clássico, mas também arranjos, criando a própria música.

Uma vez que o estudo do instrumento demanda tempo do aluno, este pode negligenciar seu estudo em escola formal, ou pode não dar o devido valor à cultura geral; todavia, tocar em orquestras pode não se restringir a apenas a uma atividade de execução do oboé; é possível atuar de diversas maneiras, não apenas tocando.

Então isso que eu fico pensando assim, do que eu gostaria que alguém tivesse feito comigo quando eu era novo: de entender que o universo da música não está ligado só ao instrumento, só a ouvir música [...] que você tem que ter uma formação assim num contexto [...] Quando você entra numa orquestra, você depois começa a olhar assim pro lado você fala assim: poxa eu podia ser da comissão dos músicos, poxa

eu podia de repente me candidatar pra ser da comissão artística, poxa podia conversar mais com o maestro pra lidar um pouco mais com essa questão da organização da temporada e aí cada coisa exige um grau de intelectualidade diferente, um poder de persuasão, um poder de, uma política diferente que você não aprende tocando, tem, você tem que ter uma certa cultura pra chegar num cara assim e expor alguma coisa, então é só isso sabe? Só pro cara não ser um operário na orquestra, só tocar e ir pra casa. Quero que o meu aluno, quando tiver um emprego, o cara sente ali, consiga olhar pro lado e ver que tem outras coisas que ele pode fazer também. (Prof.14).

Aqui, o professor que em narrativa anterior disse que seu professor o *parou no tempo* durante seis meses para estudar apenas as tecnologias do corpo para criar a base, faz uma ligeira crítica aos seus mestres em geral. Faltou-lhe a formação de como compreender o universo da música de forma mais ampla. Sua atitude agora, como professor é preparar o aluno não apenas para a execução de um instrumento na orquestra, mas para as possibilidades que, mesmo dentro da orquestra, podem surgir. O professor fala que há necessidade de uma formação que vá além do puramente instrumental.

O que se observa até aqui é que há consciência de uma nova realidade de crise econômica, aliada com o aumento do número de oboístas e uma competição maior por vagas em orquestras. Ao preparar alunos para o mercado profissional de orquestras, os entrevistados se preocupam com a criação de ferramentas que simulem os concursos, focam o conteúdo das obras exigidas em audições e estão preocupados com o nível técnico internacional das orquestras no Brasil. Além da preocupação com o conteúdo o repertório e sua preparação, há que se preparar o aluno para enfrentar as situações de alta pressão das provas, o que requer conhecimentos de elementos da teoria cognitiva, uma vez que a performance de um instrumento envolve aspectos não apenas físicos, mas cognitivos e psicológicos (BROWN, 2008, p.124).

Há uma dinâmica global-local nesse mercado. Por um lado, as orquestras brasileiras passaram a atrair candidatos estrangeiros para seus quadros, o que faz aumentar a pressão na sala de aula para que aluno e professor alcancem o nível esperado nas orquestras. Por outro lado, o mercado globalizado também permite que o aluno brasileiro possa se candidatar a vagas no exterior, como fizeram alguns dos entrevistados em suas respectivas estadias no estrangeiro. Porém, o mercado de orquestras também tem características regionais e pode ocorrer de que numa determinada região ele esteja saturado, enquanto em outras ainda existam vagas. O mercado para os alunos de oboé passa a ser então nacional e internacional, no sentido de poder competir por vagas em todas as regiões do país, tendo em mente que precisa de um nível alto para competir com possíveis candidatos do exterior.

A dinâmica global-local afeta a identidade de professores e alunos, uma vez que eventos deslocados no espaço são capazes de alterar culturas locais (GIDDENS, 2002). A queda do Muro de Berlim e a desintegração do bloco soviético permitiram a emigração de músicos do Leste Europeu para diversos lugares do mundo, inclusive para o Brasil. A chegada desses músicos, que passam a tocar e ensinar, alterou o mercado de trabalho no país (MINCZUK, 2015).

A Comissão para a Educação do Músico Profissional (CEPROM) da International Society of Music Education, ao longo dos anos está discutindo as transformações do mercado de trabalho e os desafios trazidos por tais mudanças ao ensino de instrumentos, bem como a empregabilidade dos músicos formados nas instituições de ensino superior na Europa ou em outros países do Norte (BENNETT; HANNAN, 2008).

Professores brasileiros não estão imunes a essa realidade e buscam se adaptar à realidade social à sua volta, de tal maneira que o conceito de *portfolio musician* (BENNETT, 2012; BENNETT, MITCHELL; BURT-PERKINS; 2008), no qual o músico deve possuir diferentes habilidades, além das exigidas para a performance, tais como o empreendedorismo, que passa a ser uma característica necessária para o músico, e um novo desafio para o professor e escolas de música, que devem incluir em seus currículos mais um conteúdo.

8.5 DEVO ENSINAR HAYDN OU GAROTA DE IPANEMA?

As músicas do repertório do oboé, interpretadas por alunos, professores e profissionais, podem ser consideradas como parte substancial de um programa de curso e, de certa forma, definem a própria identidade do instrumento e do instrumentista. O oboé jamais teve inserção na música popular ou no Jazz como outros instrumentos de sopro tais como trompete, clarineta e saxofone. No âmbito da Música Popular Brasileira, além dos instrumentos mencionados, a flauta tem um espaço significativo no Choro. Tradicionalmente, acreditou-se que o oboé possuía limitações técnicas que não permitiam a superação das exigências técnicas do Jazz (CASELLA; MORTARI, 1950, p.25). Atualmente, alguns oboístas, ainda poucos, se especializaram no Jazz ou em outros gêneros musicais para além do da música de concerto.³⁶ Não sendo o objeto desse estudo o porquê da pequena participação do oboé na música popular, ou de sua recente e ainda tímida inserção nessa seara, pretendo discutir como os entrevistados enxergam a música popular.

³⁶ O oboísta francês Jean Luc Fillon, até onde sei, é o único especialista no Jazz. Disponível em: <<http://www.jeanlucfillon.com/>> Acesso em 09/06/2017.

Alguns professores mencionaram espontaneamente a música popular, outros ainda silenciaram completamente sobre o assunto. Entendo esse silêncio como uma adesão tácita ao repertório tradicional, ou seja, à música clássica ocidental.

Novamente, a questão do mercado de trabalho é evocada nesta narrativa.

Eu devo preparar meu aluno pra tocar em casamento? Qual é o repertório que eu devo [preparar]? É Haydn³⁷ que ele vai tocar? É o quê? Garota de Ipanema? Então assim, isso é [...] um guia também pra mim, porque o que a gente tem de formal no nosso mercado? A gente tem duas bancas: [...] ser professor [ou] tocar numa [...] orquestra e banda [...] esse é o nosso mercado, que é limitado e que até o retorno financeiro nem é tão dinâmico assim. Qual é o mercado que é ilimitado? É o mercado das bandas da música [...] da noite entendeu? Gravação, CD, [...] esse é o mercado vivo, que enche o bolso do músico, eu não vou preparar o meu músico, o meu aluno pra esse, do dinheiro? Vou preparar só pra orquestra? (Prof.8).

A professora entende como sendo sua responsabilidade preparar o aluno para o mercado de eventos, *casamentos*, que julga mais dinâmico que as duas “bancas” tradicionais: o ensino e as orquestras. Portanto, ela deve ensinar não apenas Haydn, simbolizando aqui todo o repertório da música de concerto, como também deve ensinar Garota de Ipanema, numa alusão à música popular como um todo, além de eventos e gravações. As duas bancas tradicionais de trabalho, a orquestra, e o ensino, parecem ser fenômenos naturalizados, não apenas nessa na narrativa, mas em todas, e mesmo em outras pesquisas (PICHONERI, 2006; GLASER, 2007; WEBER, 2014).

A preparação para se tocar a música popular é diferente daquela destinada ao repertório tradicional.

Hoje o músico ele tem que saber tocar tudo, [...] você tem essa exigência, você toca peças do repertório: tem que tocar e tem que tocar bem tocado, porém se você vai fazer um cachê, [...] mas tem que tocar música popular e vai tocar como? (Prof.6).

A pergunta final: *vai tocar como* sugere a necessidade de se discutir uma ampliação da formação do futuro oboísta para além da música erudita. A professora de fato buscou aprender e agora ensina música popular em suas aulas.

Outro professor pretende trazer para suas aulas a improvisação, aqui entendida como advinda da prática da música popular.

³⁷ Joseph Haydn (1732 – 1809). O concerto para oboé de Haydn na verdade não é autêntico, e provavelmente foi composto por um oboísta da época, todavia, por uma questão de tradição, erroneamente atribuído a Haydn. Na opinião do presente doutorando, trata-se mais de uma questão de dar “status” ao oboé, uma vez que Haydn é um herói da música ocidental.

Eu gostaria de fazer agora é a prática da improvisação, que eu acho que a gente também não tem a oportunidade no ensino da música erudita de trabalhar improvisação e é uma coisa fantástica [...]

Fiquei trabalhando um pouco isso e outras coisas assim também tonais de fazer Dominante e Tônica, tentar arpejos, coisas bem simples só pra pessoa conseguir ouvir, e é uma coisa assim, a gente não tem, a gente é totalmente analfabeto nisso. Isso seria uma coisa tão básica de você fazer: um compasso de Tônica, um compasso de Dominante em todos os tons e a gente não consegue se não treinar, tudo é treino não é? (Prof.16).

Entre os colaboradores, observa-se que apenas oito citam a música popular, apenas dois a praticam e, ao menos uma vez, propiciaram aos alunos a oportunidade de tocá-la.

Devo confessar? A música popular em seus diferentes gêneros não fez parte de minha formação e não faz parte de meu universo sonoro cotidiano. Apenas durante o processo de pesquisa e análise das entrevistas me dei conta desse fato e comecei a cogitar a possibilidade, ou a necessidade, de inserir de alguma forma a música popular no curso de oboé, sem ainda possuir métodos e meios para tanto. A pesquisa transforma o pesquisador.

8.6 ENSINO COMO OPÇÃO DE TRABALHO

Na seção anterior, fala-se dos espaços mais comuns de trabalho para oboístas: “A gente tem duas bancas: [...] ser professor [ou] tocar numa [...] orquestra e banda”, e nenhuma nem outra, segunda a professora, oferece um retorno financeiro satisfatório. Se a orquestra é o destino aparentemente natural para o oboísta; para outros, ela é fonte de desgaste emocional, a tal ponto que a saída da orquestra se torna um imperativo pessoal:

Resolvi me afastar porque deixei de acreditar (Prof.9).

Mesmo em grau menor que o anterior, a orquestra pode ser fonte de descontentamento, conforme se observa na próxima narrativa. Mesmo desejando conciliar as carreiras de músico de orquestra e docente, o professor opta por deixar a orquestra:

Na verdade [...] eu gostaria de, se fosse possível tentar conciliar as duas coisas, eu acho que, pra mim seria o ideal, eu acho que eu ficaria mais feliz, mas aí hoje em dia tem esse lance de dedicação exclusiva [...] o trabalho da orquestra as vezes é um pouco, não sei falar frustrante, mas é um pouquinho sim, as vezes, em alguns aspectos [...] mas, eu acho que o que está me estimulando [...] mais é a possibilidade de ter um pouco mais de autonomia pra desenvolver [...] os meus projetos, tocar o que eu quero tocar [...] o repertório que eu quero tocar (Prof.7).

A carreira docente se apresenta como uma possibilidade de ter maior autonomia para escolher quais músicas tocar, uma vez que na orquestra a escolha do repertório é feita pela direção da mesma, raramente por seus membros. Observe-se que conciliar as carreiras de instrumentista de orquestra e professor universitário é possível, desde que não se tenha

dedicação exclusiva, ou quando se ensina numa instituição privada. Esse desejo de conciliar o palco e a lousa já não seria um indicativo de uma configuração identitárias a Thornton chamaria de “artista-professor” (THORNTON, 2013, kindle edition).

Por outro lado, há quem considerasse a docência desde o início da carreira de oboísta:

Então a gente tem que batalhar. Então eu digo que, primeiro eu tive que trabalhar, por isso que eu trabalhei dos vinte e uma aos vinte e seis, mais ou menos, eu trabalhando, lutando e aí, mas sempre pensando nessa ideia de continuar os estudos porque eu também pensava em ser professora, então achava importante a questão do mestrado, de avançar um pouco mais nisso (Prof.15).

Contextualizando melhor a narrativa, a professora em questão, ao longo do período de formação, passou a considerar que a atividade de seu próprio professor, que ensinava oboé ao mesmo tempo que tocava em orquestras, seria uma carreira possível. O fato de ter persistido no objetivo originado na primeira fase de sua vida no Mundo do Oboé, e ter buscado um lugar no exterior que combinasse seu desejo de realizar a viagem de formação no Norte com uma titulação que pudesse ser reconhecida no Brasil, é notável. Provavelmente, uma identidade de professora e artista tenha se construído muito cedo em sua vida, outra vez, conforme Thornton.

Todavia, a docência pode não ter sido a primeira vislumbrada pelo oboísta:

Achei que quando fosse voltar pro Brasil já ia conseguir um emprego em alguma orquestra e tudo, aí fiz audição [mas] não entrei em nenhuma orquestra logo de cara, aí fiquei fazendo cachês [...] depois, comecei a cogitar de dar aula. Pensei que eu gostava não só de tocar, mas também de fazer outras coisas, de ensinar, e comecei a pensar na possibilidade de ser professor também, e aí abriu o concurso (Prof.16).

Nessa narrativa, o professor demonstra que houve certa frustração com o fato de não ter conseguido uma posição como músico de orquestra. Passou a considerar o que para muitos é apenas a segunda opção. Ocorreu algo que Hutanen (2008) percebeu em sua própria trajetória: que o caminho até a docência é precedido por uma etapa de formação como instrumentista, ou a construção de uma identidade de artista. Nos anos de sua formação não cogitava a docência, mas tornar-se concertista. Somente depois, quando se percebe a docência como alternativa profissional possível, ou como a única viável, se constrói a identidade de professor (2008, p.1). Conforme observado por Perkins, a profissão docente é considerada por muitos como sendo de “segunda categoria” (*second-rate*) em relação à de artista (PERKINS, 2012, p.11). Da mesma forma, Mills (2008) fala que somente no final do período de graduação nos conservatórios ingleses os alunos buscam alguma alternativa à inserção no

mercado para além de tocar em orquestras, sendo o ensino (*teaching*) uma possibilidade concreta.

Justiça seja feita, com o professor, que agora se assumiu integralmente como tal, inclusive desenvolvendo pesquisas de caráter acadêmico consistentes. Em ambos os casos, minha interpretação é consistente com a de Thornton (2013), quando fala da dupla face da identidade, ou com a de Louro (2004), baseando-se em Dubar, que diz que há um equilíbrio entre a identidade de artista e a de professor.

8.7 REFLEXOS DA CRISE ECONÔMICA

De acordo com o afirmado anteriormente, quando da realização nas primeiras entrevistas, apenas se vislumbrava a crise econômica na qual o Brasil entrava, dando sinais nos últimos meses de 2016 de sua profundidade inédita. O espaço limitado de atuação do oboísta, de certa forma, justifica o baixo número de alunos de oboé nos cursos. Conforme a narrativa do professor, ao considerar que não poderá ter muitos alunos, em função do mercado de trabalho na região onde leciona:

Pela falta de espaço de absorção possível do mercado de um número muito grande de alunos é natural que [...] nunca venhamos a ter uma classe com dez alunos, vai ser sempre um ou dois ou três (Prof.11).

Todavia, a crise também coloca em questão a própria atuação do professor, que diante desse quadro de crise se vê em um conflito de difícil solução.

Pela atual realidade, nossa realidade das orquestras; que oboé, infelizmente, a realidade é orquestra, não é? Pouquíssima música de câmara, [...]. A não ser que tenha editais, incentivo a cultura, etc, etc, você viver disso é bem mais complicado. E música popular então, nem se fala! Então a realidade pro oboísta é orquestra; e observando todas as orquestras, o funcionamento das orquestras no Brasil [...] deixa a gente um pouco preocupada, eu fico muito preocupada, sabe? Mas aí eu me pego, quando eu estou nessa preocupação, nessa angústia, aí eu volto: quem sou eu pra determinar o futuro de alguém? [...] Se o aluno vem conversar comigo sobre a realidade das orquestras eu vou ser honesta, vou dizer: olha, está assim, a dificuldade é essa, o que acontece é isso; mas eu não posso determinar o futuro de ninguém, não dá; de repente essa pessoa tem uma criatividade, inventa qualquer coisa com o oboé e aí vai ganhar um dinheirão, não sei [...] E aí, eu não posso determinar o futuro de ninguém, eu posso apenas mostrar as dificuldades e ver o que o aluno vai decidir. Cabe a ele realmente decidir. Mas que eu fico preocupada, sim, eu fico, muito; [...] Fico mal mesmo, mas, como eu falo, a minha forma de sair disso é: mas eu não posso determinar o futuro de ninguém, se essa pessoa veio até mim, veio até o curso de música pra buscar isso, vamos lá e espero que a realidade mude. Espero que sejam criadas mais orquestras e não que as que existem se acabem. Eu espero que esse meu aluno que é do interior [...] vá lá, volte pro interior e batalhe com a Secretaria de Cultura lá e crie uma orquestra e siga entendeu? Pelo menos isso, eu tento imaginar (Prof.15).

O depoimento dramático não deixa margem para dúvidas de que o momento no qual a entrevista foi concedida era de crise. Na realidade, até o final do ano de 2016, ela se tornou mais aguda e orquestras e bandas sinfônicas foram extintas no país. O drama da professora, que compartilho, é: como ensinar oboé num momento de crise? A crise atual, talvez todas as crises, afeta não apenas os músicos, mas em primeiro lugar, uma vez que a cultura não é vista como uma prioridade da sociedade.³⁸ Como, e por que ensinar oboé em tempos coléricos? Professores de outras áreas também sofrem o mesmo dilema?

O testemunho resume a maioria das considerações feitas por outros colegas professores. O espaço limitado do oboé na música popular, a limitação histórica do mercado de trabalho a orquestras sinfônicas, a necessidade de ações *para além* do oboé na disputa de espaço em editais. Por outro lado, o pensamento de que o aluno poderá inventar alguma coisa, demonstra que o professor pode incentivar, ou mesmo ministrar cursos que preparem o aluno *para a vida*. Há o escape da esperança de imaginar que o aluno será capaz de criar o próprio emprego ao regressar para o interior e criar uma orquestra, convencendo autoridades locais. Uma vez mais, outro aspecto importante é mencionado: orquestras são criadas, reestruturadas ou extintas, ao sabor dos governos.

8.8 PROFESSOR E OBOÍSTA: UMA CARREIRA AO LONGO DO TEMPO E DO ESPAÇO

8.8.1 Fases da carreira - Transformados pelo Tempo

Durante algum tempo, hesitei sobre a melhor localização para se discutir, ainda que brevemente, a questão das fases da carreira docente. À primeira vista, a opção mais lógica seria discutir o tópico junto à seção Ensinar, todavia, essas fases são revividas pelos professores no momento da entrevista, tomando a forma de justificção a atitudes do início da carreira, que agora são vistas em perspectiva. Portanto, essas memórias poderiam fazer parte da próxima parte, Viver. No entanto, por se tratar sobre as transformações nas formas de ensinar ocorridas ao longo do tempo, creio que, neste capítulo, poderá servir como uma transição para o seguinte.

Entre as fases da carreira docente, tal como proposta por Huberman (1992), e que incluem as seguintes etapas: entrada; estabilização; diversificação; serenidade;

³⁸À guisa de exemplo, o prefeito eleito de Curitiba, Rafael Greca, cancelou a tradicional Oficina de Música de Curitiba de 2017 e em Brasília o Curso de Verão de Brasília também foi cancelado. Em São José dos Campos a orquestra foi extinta.

desinvestimento (1995, p.47), pretendo destacar a primeira e última, por serem as que mais se evidenciaram durante a análise das entrevistas.

As primeiras experiências como docente costumam ser aquelas mais próximas aos modelos vividos durante o período de formação, e na qual pode haver uma tentativa de reprodução acrítica de tais modelos. A preocupação com a técnica pode ser notada entre os que se aproximam da aposentadoria. Porém, essa preocupação está ligada mais ao fato de que o oboé é exigente do ponto de vista físico e, por conseguinte, não poderão exercer postos de primeiro oboé, ou não poderão tocar todo o repertório orquestral.

8.8.2 Primeiras experiências como professor

Entre os motivos para ingressar na carreira docente está a reputação como bom instrumentista, sendo os primeiros anos após o regresso do exterior o momento propício para que isso ocorra:

É engraçado, você volta [do exterior], você se acha e depois os outros acham que você sabe tudo, é engraçado. Tem essas duas coisas, então foi natural que as pessoas viessem procurar pra ter aula (Prof.3).

Conforme observado na seção “Aprender”, a viagem de formação traz enorme prestígio. A curiosa observação de que, ao regressar, “você acha que sabe tudo” aliada à expressão “foi natural” demonstra o quanto é importante no meio musical o tocar bem como forma de ser chamado a dar aulas (GLASER, FONTERRADA, 2007; WEBER, GARBOSA, 2014).

Dando continuidade à narrativa:

É, eu acho que eu não fui um bom professor no começo, justamente saindo de um momento de dois anos de aula onde eu só tive aula de música [no exterior], a primeira coisa que eu fui fazer foi dar aula de música e não dar aula de oboé e demorou pra que eu entendesse que tem que dar aula de oboé e não aula de música, a primeira coisa que a pessoa tem que ter é entender o que ela está fazendo (Prof.3).

O professor buscou reproduzir o que havia aprendido no exterior, onde apenas teve “aula de música”. Assim, ao iniciar a carreira quis “ensinar música”, mas, afinal, professor de oboé não ensina música? Estudar música nesse contexto significa não abordar as questões da técnica básica do instrumento, particularmente, o que tenho chamado de tecnologias do corpo. Ao estudar apenas “música” no exterior, fica subentendido que o entrevistado não estudou tais questões “básicas” porque já possuía o domínio da técnica do instrumento antes de partir. Porém, ocorre uma adaptação à realidade. O professor compreende que é necessário “ensinar

oboé”, nesse sentido, preparar o aluno, inclusive nos aspectos técnicos, na formação básica do instrumentista.

Professores reconhecem a falta de experiência e maturidade nos primeiros anos:

Eu deveria ter rodado mais mundo assim, antes de assumir a vaga aqui (Prof.13).

Eu entrei como professor, eu era ainda muito jovem, muito inexperiente (Prof.1).

Em seguida, o Prof.1 fala do seu processo continuado de formação e as consequências positivas para o seu processo de amadurecimento. Primeiramente, com a experiência da viagem ao estrangeiro.

Eu fiz também um curso [...], dois anos em performance [no exterior] e depois eu me desenvolvi mais, muito, como oboísta (Prof.1)

Depois, como membro de orquestra, quando teve a oportunidade de conhecer o repertório e, concomitantemente, amadurecer como professor.

Os compositores, eles privilegiam o oboé, então é um instrumento, é muito demandado, ele é um instrumento central na orquestra, [...] desde os tempos barrocos até agora; então é um, eu tenho, tive sorte de ser oboísta e o oboé é um instrumento, é o protagonista dentro da orquestra; então como professor, toda essa minha experiência, eu fui aprendendo, eu me lembro, hoje em dia se for pensar que quando eu entrei na [escola tal], eu era cru, despreparado pra assumir uma posição dessa sabe, e demorou muito tempo, oboé é um instrumento que, naquela época também poucas pessoas estudavam (Prof.1).

Por que esses oboístas ainda “crus” foram convidados a lecionar? As narrativas evidenciam que não havia naquele momento muitos oboístas em atividade, o que levou àqueles que “tocavam melhor” o convite a ensinar, mesmo sem experiência docente.

Na próxima narrativa, nota-se um interessante fenômeno do professor que, com o saber da experiência, foi capaz de discernir melhor a individualidade dos alunos, buscando explorar os potenciais de cada um.

E é um pouco isso que eu vejo nos alunos, então, você desenvolver o que cada um tem assim, ao máximo e permitir e dar condições, agora, isso naturalmente, quer dizer, eu me arrependo de muita coisa assim, de muitos alunos, tratei duro demais, eu fui duro demais, hoje eu sou muito mais [maduro], mas nem se compara viu? (Prof.9, grifo meu).

Se hoje ele é capaz de contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo, a trajetória desse aprendizado encerra o fato de ter sido “duro” com os primeiros alunos. Gauthier afirma ser este o custo do ofício baseado apenas na experiência (2006, p.24).

8.8.3 A preocupação com a idade e a demanda física exigida pelo oboé

Uma preocupação dos professores que atuam em orquestras é o momento de parar. À medida que avança a idade começam a se questionar, ou a vislumbrar que em determinado momento poderão começar a sentir os efeitos da idade. O que pode, inclusive, ameaçar-lhes o emprego.

Outra coisa que é triste dizer, a estabilidade do músico está sendo tirada, ou seja, se você não está [...] desempenhando bem o seu papel, outro pode desempenhar melhor; é difícil pra quem alcança a idade [...] pra quem já tem idade avançada e tem uma carreira, que é uma carreira que foi promissora, ela vai se confrontar nesse momento com a ética dos seus empregadores [...] que a idade vem pra todos; agora vai depender também da pessoa estudar, dela estar em dia, você vê pessoas respeitadíssimas lá fora aos 65 anos tocando, evidentemente ela vai dar espaço pra uma peça ou outra [...] pro outro, sei lá, outro instrumentista toque; já com 65 anos de idade você não vai alcançar determinadas notas ou fazer determinado repertório (Prof. 3).

A demanda física exigida pelo oboé parece estabelecer uma marca de fim na carreira de oboísta. Além disso, há a percepção de um declínio na performance.

O oboé demanda muito [...] fisicamente da gente, [...] é um instrumento difícil você manter o nível alto por muito tempo, então eu acredito que até os sessenta anos, se você estudar regularmente você vai estar em forma e bem pra tocar, mas depois disso eu acho que já é muito pesado pra segurar uma vaga de primeiro, eu até pensei talvez ir pro segundo, tocar outra [parte], é mais fácil sem dúvida do que tocar primeiro oboé, então, é porque eu não vou querer comprometer a qualidade da orquestra, não vou me sentir bem e espero saber a hora de parar (Prof.1).

Essa fase de preparação de saída pode ser encarada como o complemento do ciclo profissional, pois ao deixar o proscênio, sair dos holofotes, permite que os alunos completem o sonho inicial do professor.

Colocava muito sonho na cabeça dos meus alunos dizendo: olha se vocês estudarem, se vocês se profissionalizarem, se vocês levarem a sério o estudo do instrumento, vocês vão ter um mercado de trabalho imenso [...] e eu coloquei esse sonho na cabeça das pessoas, e assim, eu hoje me sinto na obrigação de dizer: não, agora o lugar é dessas pessoas, eu não posso mais ficar empatando isso (Prof.12).

Essa forma de agir pode insinuar que o ensino é uma missão, “*eu coloquei sonho*”, de tal maneira que, cumprida a missão, é o momento de, talvez numa última lição do mestre, permitir que o aluno ocupe o espaço num mercado de trabalho que é mais exigente agora do que quando o sonho foi plantado.

Anteriormente, viu-se que professores podem abrir mão de serviços esporádicos para auxiliarem os alunos a entrar no mercado de trabalho. Logo acima se vê que, ao final da carreira, o professor percebe que é hora de abrir esse espaço.

8.8.4 Antes era mais difícil

A situação atual é comparada de forma favorável em relação ao período de formação inicial dos professores, há apenas vinte anos, em que o acesso a livros, partituras, acessórios e instrumentos era muito difícil.

Na minha época não sabia de timbre, eu falava, achava bonito aquele, lógico, mas era muito intuitivo, hoje não, hoje você tem tudo na sua frente, você abre o youtube você tem quinhentas gravações, tem um monte de oboístas pra ver (Prof.6).

A facilidade de acesso à informação tem implicações na formação e autoformação. Na narrativa, fala-se do timbre, ou dos muitos timbres possíveis do oboé. Um sentimento intuitivo sobre a questão, agora pode ser um pouco mais objetivo, ou ao menos é possível comparar não alguns, mas muitos timbres de vários oboístas através do *youtube*. A internet (e um cartão de crédito internacional) permite acesso a tudo referente ao oboé.

Algumas considerações a maneira de conclusão

Na visão dos professores, o oboé exerce historicamente um papel de liderança dentro da orquestra, a noção de limitação e declínio físico faz com que se considere a possibilidade de abrir mão dessa posição de destaque, para não comprometer a qualidade do conjunto. Em ambos os casos, a preocupação mais aguda se mostra na execução propriamente dita, realçando a identidade de artistas dos narradores. O momento atual é fruto de diversas transformações econômicas e sociais que afetaram profundamente a vida musical no Brasil, conforme observado anteriormente (MINCZUK, 2015). Apesar da crise econômica, para os professores ainda se pode falar que o acesso ao oboé e suas demandas é mais “fácil” do que foi para eles.

Os principais códigos que emergiram com relação ao mercado de trabalho foram: a preparação para a atuação em orquestras, presentes em quase todas as entrevistas de forma direta ou indireta; a inserção do oboé na música popular como espaço de atuação, por consequência, surge a preocupação de ensinar a música popular; a preocupação com o nível internacional da performance; o ensino como possibilidade de atuação profissional e a preocupação pelo fato de que, nesse momento de crise, há poucas vagas abertas em orquestras. Na visão tradicional do ensino conservatorial, a carreira de solista é tida como a meta a ser alcançada. Assim, num mundo ideal, após ganhar concursos internacionais, o músico irá viajar intensamente, tocar com diversas orquestras e realizar muitas gravações. A segunda melhor opção seria tocar como músico de uma grande orquestra (PECK, 2012). Porém, até mesmo essa segunda escolha, aparentemente bem sucedida, pode ser percebida

como um fracasso. A violoncelista Marcia Peck, narrando como foi o início de sua carreira, afirma que, mesmo após ter vencido concursos internacionais, não conseguiu se estabelecer como solista e teve de entrar para uma orquestra. O sentimento de fracasso era duplo porque nem mesmo era a solista do naipe de violoncelos, mas “apenas” uma membra do grupo (PECK, 2012, p.151).

Na cultura conservatorial ainda prevalece a visão de avaliar o músico se ele foi realmente capaz de se manter como instrumentista ou teve de se contentar com a posição de “segunda classe” de professor (PERKINS, 2012, p.152). Completando o raciocínio, a melhor carreira é a de solista; a segunda, a de chefe de um naipe na orquestra; a terceira, ser músico de “fileira” de grande orquestra, mesmo não sendo o líder de uma seção. Segundo esse raciocínio, ser professor em tempo integral ainda seria um nível abaixo na liga dos músicos.

A questão é que não há espaço para todos no disputado mercado musical. Enquanto isso, o conservatório tradicional, melhor dizendo: rigorosa e absolutamente tradicional, prepara exclusivamente para a prática instrumental. Hoje, a realidade exige grande capacidade de adaptação e empreendedorismo que vai muito além do modelo tradicional (PERKINS, 2012, BENNET, 2012). Estaria o Brasil entrando também nesta fase de quase saturação do mercado de trabalho?

INTERLÚDIO III

Minha aluna, dia desses, perguntou se eu já havia tocado os “3 Romances” de Schumann. Ocorre que essa obra é a mais importante escrita no século XIX e um dos maiores desafios do repertório. Imagino que ela quer tocar essa obra algum dia e, quem sabe, espera aprender ao me ver tocando. Não bastaria apenas dizer: “faça assim e assim?”. Não, aparentemente, não. O ensino de instrumentos, ou mesmo da música em geral, guarda uma longa história, na qual a imitação, ou o exemplo dado pelo professor, faz parte do processo de aprendizagem. Não seria por esta razão que professores estão sempre preocupados em se manter em ‘forma’ para poder demonstrar aos alunos o que esses devem fazer? Creio mesmo que reside aí parte da autoridade do professor de instrumento. Especulo que os alunos sabem discernir as qualidades do professor quanto à maneira que ensina, e as suas qualidades e limitações como intérprete, dando peso a cada uma das qualidades. Não penso que esperam tudo de um único mestre, ou que o consideram como a única fonte de conhecimento. Apesar disso, esperam que seus professores possuam alguma proficiência no instrumento.

Minha aluna é o Outro.

As provas para professores de instrumento que ingressam na universidade invariavelmente incluem um recital. A banca, os futuros colegas do candidato, espera que o novo professor seja capaz de dominar seu instrumento em nível profissional e que continue tocando regularmente depois de ingressar na universidade.

Meus colegas são o Outro.

A universidade espera que eu ensine, pesquise, tenha projetos de extensão e seja gestor. A pesquisa em algum momento deve se converter num texto publicado em revista qualificada. Da mesma forma, programas de pós-graduação esperam que seus alunos, eu entre eles, publiquem algo relevante em revistas ou congressos.

Outro e Outro.

Há, é claro, meus próprios anseios. Entre mim, “eu”, e esses “Outros” necessariamente haverá um diálogo, uma disputa, um consenso, e outros diálogos virão ao longo do tempo.

Professores de oboé que tocam em orquestras devem demonstrar expertise em seu instrumento. Lá, seus colegas não toleram o erro. A orquestra, os colegas: outro.

Nesses contextos é que se constroem identidades ao longo da carreira. Da vida.

PARTE IV- VIVER

9. IDENTIDADES E INSTITUIÇÕES

“Eu sou bióloga”

“Eu sou pavão”

“Eu gosto quando eu me deparo com [...] determinada dificuldade do aluno, porque às vezes eu me pego pensando em como resolver aquela questão, e de uma hora pra outra, sem mais nem menos assim, eu consigo, de tanto pensar, eu consigo solucionar, não digo todos os problemas, mas boa parte”.

9.1 NEGOCIANDO COM INSTITUIÇÕES

De acordo com Dubar (2009), a crise das grandes instituições modernas, entre as quais o trabalho, torna uma impossibilidade a construção de uma identidade profissional constante durante toda a vida profissional. Mesmo aquelas nas quais os trabalhadores possuem estabilidade, caso dos servidores públicos estatutários brasileiros, a rapidez das transformações do mundo de hoje provoca, ao longo do tempo, alterações estruturais nas instituições públicas. O exemplo das pesquisas de Almeida (2009; 1992) com professores na década de 1990, e o exemplo de Arruda (2012), na primeira década deste século, demonstram como essas alterações podem causar impactos profundos na identidade dos envolvidos.

As normas particulares de cada instituição devem ser negociadas ou interpretadas pelos professores, em diálogo com seus valores, com a tradição de ensino do instrumento, com os alunos e colegas. Assim, exigências de aulas coletivas e orientação de TCCs devem coexistir com os recitais de conclusão de curso e aulas individuais redimensionadas para o ensino coletivo, tal seja o caso de universidades ou cursos técnicos.

Passo a apresentar narrativas nas quais há baixo conflito identitário entre o que pode ser considerado como a identidade de artista para, em seguida, expor aquelas nas quais há um conflito maior entre o professor-artista e as instituições de ensino. A opção aqui adotada difere ligeiramente da primeira tabela (Tabela 1) no que tange à categorização dos professores, todavia, não se pode esperar que essas categorizações sejam estanques numa pesquisa de caráter qualitativo como essa. Desta forma, professores de escolas técnicas e universidades foram agrupados aqui em função da estabilidade funcional e da relação destes com o MEC.

9.1.1 Ensinar em espaços livres

Durante um festival de música é formada uma “classe temporária” de oboés. Há festivais que realizam uma seleção rigorosa, selecionando apenas alunos de nível avançado,

ou pré-profissional. Outros, como é o caso do Festival de Inverno da UFSM, tem como proposta ser um espaço de formação amplo. Nesses festivais formadores, a classe temporária pode ser bastante heterogênea quanto à trajetória de cada um dos alunos; ou seja, de diversas regiões do país, diferentes escolas de oboé – alemã ou americana, por exemplo. Cabe ao professor do festival considerar essas variáveis e levar em conta que “está” professor por um breve período e que no limite de suas forças deve cooperar para o crescimento do aluno, sem ultrapassar o território do outro professor, nem constranger professor e aluno diante dos seus colegas eventuais.

A questão do local de atuação do professor norteou esta pesquisa desde o princípio, gerando alguns questionamentos iniciais sobre as características particulares de ensino em cada um. Os locais foram classificados como festivais de músicas, cursos livres, escolas formais tais como conservatórios e escolas técnicas, e cursos superiores. Observou-se que, de fato, há aspectos que inerentes a cada um desses espaços, conforme se observa nesse diálogo:

Lúcius: E dar aula em festival é diferente de dar uma aula continuada assim...

Prof.12 Sim, completamente diferente, [...] completamente diferente no sentido [...] de que você não tem a responsabilidade de estar [...] cobrando do aluno determinadas coisas que você cobraria como professor efetivo do aluno [...]

Lúcius: Que coisas?

É tipo você cobrar um cronograma de estudo, [...] No festival você tem a mesma responsabilidade de passar a informação mais coerente possível daquilo que você acredita, daquilo que você vivenciou, mas você não tem a responsabilidade de cobrar do aluno que ele faça aquilo, que é diferente quando você tem: Oh! O cara está estudando com você, entendeu? Você tem uma forma de fazer, então você é mais rígido, no sentido do aluno seguir aquilo, se assim ele quiser também, porque também você não pode obrigar. É aquilo, como eu te falei desde o início, eu vejo sempre o que o aluno quer e o que ele pensa a respeito do que ele quer com o instrumento entendeu? Mas assim, é diferente nesse sentido de não ter essa responsabilidade de dar uma direção mais efetiva [...] específica daquele aluno [...] em relação ao estudo do instrumento (Prof.12).

No festival de música, que se estende apenas por algumas semanas, o professor tem a mesma responsabilidade com o aluno, todavia, como não irá acompanhá-lo depois, não pode ser tão rigoroso quanto seria com um aluno efetivo. O festival, portanto, é o local de *passar a informação*, no sentido de se esforçar para contribuir ao máximo com a formação do aluno, dentro do pouco tempo, sem ultrapassar os limites éticos, evitando invadir o espaço do professor do aluno em questão.

O professor que ensina em espaços diferentes tem atitudes claramente distintas. Numa escola pública, espaço formal de ensino, ele aceita ou é obrigado a aceitar alunos de todas as

idades, trabalhando com os mesmos a iniciação ao instrumento. A seleção é menos rigorosa em relação a um espaço dedicado ao aperfeiçoamento e não mais à iniciação sua atitude muda.

Agora, [no segundo espaço] o aluno sabe que ele está entrando ali e que ele, se ele foi aceito é porque ele é alguém, que ele pode desenvolver. [...] Eu deixo muito livre, [...] você não está mais tratando com uma criança (Prof. 3).

Nesse caso, a questão da idade do aluno e o fato de se tratar de um curso de aperfeiçoamento permite que o professor, segundo sua teoria subjetiva, dê mais liberdade ao aluno, utilizando alguns métodos clássicos da literatura. Porém, se o aluno não deseja estudar métodos, uma “negociação” é aberta entre ambos:

Agora, claro, você dá liberdade, o aluno vai fazer o que ele quer, o aluno que fez tudo, que cumpriu, ele entendeu que não está ali pra se divertir [...] muito bem, agora tem o aluno que não quer fazer técnica, só quer fazer música, aí você dá: ‘ah está bom, então vamos mudar [...] mas você me prepara pra esse mês então o Concerto em Dó de Vivaldi. Você vai trabalhar dessa forma (Prof. 3).

9.1.2 Professores de escolas técnicas e universidades

Entre os professores com dedicação exclusiva ao magistério, em qualquer nível, há uma tendência a se identificar como “professores”, e a atuação artística ocorre através da prática de música de câmara ou em orquestras, esporadicamente. Em função de não tocarem em orquestras, têm liberdade e autonomia, o que se reflete na oportunidade de escolher o próprio repertório. Por outro lado, essa liberdade implica que o professor deverá tomar a iniciativa de produzir os próprios recitais.

Porque você é oboísta, quando você não está numa orquestra, você está solto, então você tem que se produzir, você é que tem que fazer os recitais, marcar alguma coisa, entendeu, se meter em alguma coisa, então isso daí, essa folha em branco, ela te deixa também mais assim: caramba e amanhã, o que é que eu vou comer amanhã, sabe? Eu tenho o jantar hoje, mas e amanhã o almoço? Já o ensinar não, está ali a aulinha, está marcada, está tudo bem, estou ganhando o meu dinheirinho, o aluno vai lá faz a parte dele ou não faz, é vai indo, uma hora as coisas vão acontecer e está tudo bem, mas como oboísta, mas eu não tenho uma fissura, continuo, não tenho fissura pra estudar todo dia, eu só toco quando eu quero (Prof.8).

A narrativa estabelece um contraste entre o músico de orquestra, cuja rotina é tocar sem se preocupar com a produção da apresentação, enquanto o professor tem a rotina de ministrar aulas, o aluno frequenta a aula. Porém, para o professor, a atuação enquanto intérprete não é uma obrigação, quando há o desejo de tocar, *a fissura*, ele deve pensar em toda a produção, desde a escolha de repertório, local, divulgação, cartazes e programas, por exemplo.

Mas, e quanto aos cursos de graduação? Em primeiro lugar, há preocupação com o baixo número de alunos, justificado pelo mercado de trabalho limitado.

Pela falta de espaço de absorção possível do mercado de um número muito grande de alunos é natural que nunca tenhamos a ter uma classe com dez alunos, vai ser sempre um, ou dois, ou três (Prof.11).

Há que se ressaltar que a visão sobre o mercado de trabalho é sempre percebida sob um ponto de vista local. Assim, no entorno do professor, não há muitos postos de trabalho, razão pela qual ele não deveria ter muitos alunos.

Por outro lado, em função de não possuir muitos alunos, ele assume outros encargos didáticos.

E daí com isso, assumimos outras funções também, universitárias, eu ia falar desse outro lado, você me perguntou de ser um professor universitário. Eu diria que 10% do meu tempo é aplicado com o oboé dentro da Universidade, o restante do tempo é aplicado justamente com outras disciplinas (Prof.11).

Trabalhar com outras disciplinas além do oboé pode trazer outras recompensas.

Que é uma coisa interessante porque os músicos vêm [...] cada um com uma vivência musical muito específica, tocava na banda, tocava numa camerata de cordas, ou tocava na igreja deles ou sei lá, na banda de garagem que eles tinham, quer dizer, cada um vem com aquela realidade muito específica e quando chega na Universidade eles esbarram com outros estudantes também que vem de realidades muito distintas das deles (Prof.11).

O fato de não possuir muitos alunos de oboé dá a esse professor a oportunidade de explorar outras habilidades e saberes.

Já promovi uma disciplina aqui, [...] que foi ótima também, eu só não dei continuidade porque aí entrou o doutorado, [...] mas eu pretendo voltar porque deu muito certo, é, você pega [as obras tais] e bota os alunos para estudar os solos, existem muitos com dois oboés, três oboés, as cantatas e junta com os cantores (Prof.13).

A criação de uma nova disciplina motivou a oportunidade de trabalhar em grupos de oboés e cantores numa atividade interdisciplinar benéfica para todos.

Na universidade, o professor pode ter a oportunidade de trabalhar e aprender com o aluno, em pesquisa de iniciação científica:

Foi um trabalho realmente muito gratificante o trabalho com ele pode se dizer assim, aprendi muita coisa porque como eu falei, ao invés de me colocar como expoente eu me ponho como colega e o tempo todo fico tentando ajudar o aluno a resolver o que puder. [...] Ele veio com uma questão interessante (Prof.11).

A postura do professor de se colocar como colega do aluno, em outras palavras, no mesmo nível, e agindo como um facilitador, não se limita necessariamente à pesquisa

mencionada. É uma atitude que ocorre nas aulas práticas de oboé. Retomando o contexto específico da narrativa, foi o aluno quem trouxe a pergunta de pesquisa; o professor, mais experiente, trabalha a seu lado, na busca por uma resposta. A experiência do professor, aliada à curiosidade e pró-atividade do aluno, criou uma situação de formação científica frutífera e agradável para ambos.

Professores de cursos técnicos enfrentam a necessidade de se adequarem às exigências do MEC:

Aconteceram muitas mudanças no currículo, pra que nós nos adaptássemos às exigências do MEC, e então nós fomos enxugando, enxugando, enxugando, porque eles alegavam que o nosso curso técnico estava quase um curso de graduação, de tão extenso, de carga horária tão grande, então, muitas coisas do que nós queremos e gostaríamos de trabalhar, infelizmente nós não trabalhamos (Prof.2).

Além da carga, as diretrizes do MEC abalam um dos pilares do ensino de tradição conservatorial:

Os alunos de instrumento têm aula uma vez por semana [...] o problema é que não dá pra fazer aqui sistema de conservatório, aula individual, [...] quem sofre mais são os alunos, quando tem mais alunos na mesma turma [...] as vezes tem quatro; todo mundo tem aula junto aqui por questões de carga horária e espaço físico (Prof.4).

O ensino coletivo de oboé é raro em escolas de música, ao menos em níveis avançados, razão pela qual o professor de imediato faz a comparação entre a necessidade de dar aulas coletivas e o sistema de aulas individuais dos conservatórios. Porém, há de haver uma adequação da maneira de agir como professor, de como ser professor.

9.1.3 Problemas de formação de alunos

O professor universitário também deve orientar os alunos, ora em pesquisas conduzidas por ele próprio, ora em trabalhos de conclusão de curso (TCC). Algumas questões vêm a lume. Em primeiro lugar, o momento difícil no qual o aluno, muitas vezes pela primeira vez, deve redigir um texto acadêmico mais longo:

Eu percebo que os alunos, eles, antigamente não tinha isso, ter que escrever o TCC, eu me lembro. Mas é um momento pra despertar um pouco o interesse, e também mostrar que é uma tarefa difícil escrever. Eu acho importante e eu estou aprendendo agora a orientar. Os alunos chegam com texto assim muito, é difícil eles [se] expressarem, muito problema de português mesmo, muitos não sabem escrever direito, mesmo [...] numa universidade pública, [...] que é difícil entrar [...] você percebe que as pessoas têm muita deficiência na escrita, têm muitos problemas, não dominam o português. Eu percebo que eu aprendi muita coisa escrevendo e buscando, tirando dúvidas, e eu tive sorte de ter orientadores bons, e aprendi muito, escrevendo. Os alunos aprendem, e eu aprendi também, aos poucos; eu estou aprendendo agora a orientar (Prof.1).

O professor, começando pela própria formação, está aprendendo a orientar, e tem como referência as orientações que recebeu ao longo da pós-graduação. Uma vez que a escrita não é fundamental na formação do instrumentista, foi na pós-graduação que o professor aprendeu a escrever. Agora, com a obrigatoriedade do TCC, ele se defronta primeiro com o fato de ser ele o orientador; em segundo lugar, com a questão da formação do aluno, que possui lacunas, observadas nos erros de português, na dificuldade de se expressar na língua escrita em norma acadêmica.

O problema do português não se limita aos alunos de graduação. O professor, não sem ironia, diz:

*Vai aprender a falar, [a] escrever primeiro. Depois você vem ser mestre e [...] fala assim: **pra mim** fazer, **pra mim** tocar? [...] E daí você é doutor, você tem um status, aí você faz um concurso numa universidade, entra e fica lá pelos próximos 35 anos ou 40, falando **pra mim** estudar, **pra mim** comer, é isso? (Prof.9). (Grifo meu na tentativa de reproduzir a ênfase do professor no momento da entrevista).*

Se a graduação oferece ao professor a oportunidade de exercer autonomia e entrar em contato com músicos de diversas áreas, na pós-graduação, o embate torna-se mais agudo.

9.1.4 Pós-graduação

A pesquisa em pós-graduação no Brasil já completa três décadas. Todavia, a polêmica sobre “escrever sobre” e “fazer música” ainda não arrefeceu completamente. A pesquisa de Célia Maria de Castro Almeida, realizada em 1992, demonstra o início do processo de exigência de titulação, e Arruda relata os efeitos de mudanças institucionais na UNICAMP em 2012, as quais afetaram profundamente os professores de Artes daquela universidade e as entrevistas da corrente pesquisa demonstram.³⁹

O professor que transita/transitou entre o mundo da academia e o mundo orquestral percebe profundas diferenças entre os interesses do profissional da academia e profissional da orquestra. No contexto da narrativa, o professor discorre sobre um hipotético texto, que muito provavelmente existe e ele conhece, sobre determinada obra musical. Ele se pergunta qual seria o interesse de tal texto, de corte acadêmico para seu colega (ex-colega) de orquestra.

O cara vai falar sobre uma obra e ele faz um monte de análise, aí ele vai falar sobre, sabe assim, não estou querendo julgar nesse sentido porque eu acho que tem o seu papel também, mas, eu não sou compositor, eu não sou o, sei lá, um

³⁹ Essa disputa em *escrever e fazer*, ou *pensar e fazer* música aparentemente se remete a Boécio que, no século VI, segundo Taruskin (2010), estabeleceu uma diferença entre “*música*” e **Musica**. O primeiro termo, *música*, deve ser entendido neste contexto como a música instrumental, vocal e a composição, porém, o segundo seria um termo, **Musica**, segundo Boécio, apenas o filósofo “conhece a **Musica**”, enquanto “compositor e intérprete” faz uma “arte sub-racional” (TARUSKIN, 2010, vol.1 p.71).

especialista em harmonia, pra poder estar discorrendo sabe, um capítulo, dois, três sobre isso aí. E a performance? Os meus colegas de orquestra vão [...] ler isso? (Prof.7)

Na percepção dos colaboradores, apesar das mudanças ocorridas no documento CAPES da área ARTES/MÚSICA buscarem maior equilíbrio entre o fazer-artístico e fazer-acadêmico, ainda não há o devido reconhecimento do “fazer” em relação ao “pensar” a música.

O mestrado profissional é visto como um novo momento, na qual se poderá valorizar a prática da performance.

O mestrado profissional veio para corrigir em parte essa coisa, é uma abertura muito importante, super importante, ainda que aqui [...] tenha sido feito de uma maneira bastante, é, tímida para o que poderia ser [...] mas é o começo e eu acho que pouco a pouco funciona e vai funcionar cada vez melhor (Prof.9).

Ainda assim, não satisfaz a todos.

Ainda estamos bastante limitados eu acredito aqui no Brasil, no que concerne um mestrado profissional, no que concerne ao que vem sendo feito na Europa, você, ali você, vamos começar do profissional consiste em tocar, tocar, tocar, tocar, tocar, ter notas com isso, ter aulas e mostrar aquilo que você sabe e escrever aquilo que você sabe, nós ainda não chegamos nesse ponto (Prof.3).

O reconhecimento de sua arte como produção acadêmica é reivindicação que pauta toda uma carreira.

Eu sempre batalhei não contra isso, eu acho que a produção bibliográfica ela é importantíssima, mas da mesma maneira que eu enxergo nos meus alunos as suas qualidades e acho que pode se aproveitar as qualidades de cada um para serem desenvolvidas eu acho que há uma obtusidade na pós-graduação que não considera as especificidades de cada professor (Prof.9).

Apesar das queixas do professor, há casos no Brasil de professores da pós-graduação em Artes/Música, cuja a produção é exclusivamente artística.

9.1.5 A carreira típica do oboísta no Brasil e a construção de identidades profissionais: um esboço

Como seria a carreira de *típica* de um oboísta brasileiro do ponto de vista sociológico? Não falo de uma carreira a ser imitada, mas de um modelo geral construído com base nos dados até aqui discutidos. Buscarei também estabelecer conexões entre a teoria de Dubar e as formas identitárias dos professores entrevistados, desta forma, propondo concluir todo o trabalho.

Após contato inicial com o instrumento, em geral uma escolha da família, o pai principalmente, ocorre a formação musical, que inclui não apenas o oboé, mas aulas teóricas. Em algum momento, é necessário encontrar um professor *atualizado*, preferencialmente com experiência internacional. A formação no Brasil passa por aulas em Festivais, nos quais se conhecem professores estrangeiros que, eventualmente, poderão facilitar a viagem ao exterior, e a participação em “*orquestras formadoras*”, nas quais o oboísta deverá aprender a “*tocar junto*” o repertório orquestral, e perceberá que parte de sua formação voltada exclusivamente ao repertório solista não é suficiente para essa nova tarefa, obrigando-o a adquirir novas habilidades. As orquestras formadoras podem ser orquestras jovens que fornecem bolsas, ou orquestras profissionais, ou semiprofissionais, que oferecem salários relativamente baixos, mas com poucos ensaios por semana, o que permite, ou obriga que se toque em vários lugares ao mesmo tempo para manter o sustento. O curso superior em música pode ser mera formalidade, obtido em universidade privada ou pública, como uma etapa a ser cumprida entre outras, mas não a mais importante.

A viagem ao exterior parece ser a grande meta, o objetivo primordial. A Alemanha é o destino preferencial e o fato de que há predominância da escola dita europeia ou alemã no Brasil apenas contribui para esse fenômeno. A experiência no estrangeiro é formadora não apenas na prática do instrumento, mas uma imersão cultural no mundo da música clássica. Assistir a concertos, ouvir colegas, *ver* o seu professor tocando em uma *grande* orquestra, faz desse período uma verdadeira viagem de formação.

Essa primeira fase de formação é o período no qual se constrói o que chamarei de identidade de oboísta. Tempo no qual se mergulha no Mundo do Oboé, e se adquire o *habitus* (BORDIEU, apud DUBAR, 2005) de oboísta, no sentido de que se passa a *pensar* como tal. Mundo no qual dois pequenos pedaços de bambu raspados manualmente podem afetar profundamente o humor do oboísta. Nesse período, busca-se também uma identidade sonora própria, a voz individual *de* oboísta.

Ao regressar ao Brasil, após o período no exterior, com o importante capital cultural e técnico-musical adquiridos no exterior, o oboísta pleiteia o ingresso em “*orquestras que te mostram para o mundo*”. Ao retornar, o oboísta “*se acha*”, e as pessoas pensam que ele “*sabe tudo*”, e pedem para ter aula com esse bom oboísta, mas um professor inexperiente e com pouca formação, ou nenhuma, pedagógica.

Os que não viajaram ao exterior adquirem o próprio capital de oboísta ao ingressar com sucesso no mercado de trabalho, leia-se orquestras profissionais; ao se destacarem como instrumentistas em recitais, por exemplo, e através de convites para lecionar em escolas e festivais. Aulas com professores estrangeiros em festivais podem completar a formação técnico-musical, o domínio das tecnologias do corpo; porém, não são suficientes para compensar a imersão cultural propiciada pela estadia em outro país.

Tocar e ensinar são as “*duas bancas*”, as opções profissionais abertas aos oboístas desde o início da carreira. Nenhuma delas “*trazem grandes compensações*” financeiras. Portanto, adentrar no mercado de trabalho como oboísta, e ser chamado a dar aulas, é o início do processo de construção de outra identidade de professor.

A primeira fase da carreira docente, dos que foram ou não ao estrangeiro, será um período de adaptação, no qual há um desejo de reprodução do que se viveu no exterior, até se chegar a uma adequação à realidade tropical. Também pode haver tentativas de reprodução dos vários momentos da própria formação, até o momento que, mais maduro, desenvolve os próprios meios para o ensino. O fato de permanecer em atividade em orquestras ou em *plena atividade* artística, o que significa simplesmente estar tocando, apresentando-se em recitais, enfim, subindo ao palco, é fundamental para que o agora professor continue a ser exemplo para os alunos, e para guardar para si a identidade de oboísta, que não pode estar separada da prática musical. O exemplo a ser dado aos alunos não será apenas artístico, mas ético, a forma de se comportar enquanto profissional e artista. O professor também pode abrir caminhos para seus alunos se inserirem no mercado através de indicações ou mesmo abrindo mão de certas oportunidades em favor destes.

Um segundo período marcante na vida do professor de oboé ocorre quando as demandas físicas do instrumento se mostram como limitadoras para a performance em alto nível. Esse momento, aparentemente inevitável, desperta preocupações com a própria reputação enquanto “artista”, uma vez que não poderão tocar como antes. Qual o momento de se retirar? Há possibilidade de uma segunda carreira? A docência pode passar a ser vista como a atividade principal para aqueles cuja atividade se dividiu entre o palco e a sala de aula.

Transição para a Coda

Ocorre em obras musicais o momento em que o compositor prepara o fim. Em geral um trecho de transição leva à *Coda*, que em italiano significa literalmente “cauda”, mas que em termos musicais ganha o significado de última seção de uma peça. Neste momento, desejo

parafrapear a fala de uma professora universitária entrevistada em pesquisa, que busca compreender a identidade de professores envolvidos com a pesquisa e o ensino.

Tenho uma profissão. Porque antes de ser professora eu sou **bióloga**, quer dizer, me refiro ao que eu me formei. Então a questão da docência se acrescentou a uma **coisa instalada** já enquanto constituinte de minha formação. Mas hoje certamente ela ocupa um espaço que invadiu a outra. Um movimento ao contrário. **E isso é fruto da experiência**. Isso me levaria a dizer que o **constituir-se professor se faz no processo de aprendizado e experiência real**. Ele não é dado como talvez no caso do médico que termina a faculdade. O profissional de medicina sabe fazer coisas, ele está instrumentalizado, enquanto a gente talvez se instrumentalize, **mas se constitui docente no percurso, na vivência real** (Biologia, 50 anos. 25 de UFSC. BAZZO, 2008, p.70, grifo meu).

Farei minha paráfrase aproximando a fala da professora-bióloga ao Mundo do Oboé. Proponho que onde se lê *sou bióloga*, leia-se *sou oboísta*. Desta forma: *eu tenho profissão, sou oboísta*. Mais adiante a bióloga-professora de biologia diz sobre o médico: “*o profissional de medicina sabe fazer coisas, ele está instrumentalizado*”. Proponho a seguinte tradução: *o bacharel em instrumento sabe fazer coisas, pode tocar em diversos conjuntos, orquestras, bandas*. Prosseguindo no exercício: “*se constitui docente no percurso, na vivência real*”. Cujas tradução poderia ser: *nós professores de oboé, a gente se constitui docente no percurso, na vivência real*. Essa vivência real não outra coisa senão o “mundo vivido” (DUBAR, 2005), no qual o sujeito constrói sua identidade profissional.

A afirmação “sou bióloga” pode ser entendida como fruto da socialização ao longo do curso superior em biologia e de uma atuação profissional que criou a identidade que já estava “instalada” antes do ingresso na carreira docente. Ao entrar na universidade, a professora se vê diante da necessidade de reconfigurar sua identidade frente as exigências da instituição, na qual deve fazer pesquisa, agindo e sendo *bióloga*, o que estaria em consonância com a identidade profissional anterior que permitiu dizer “*sou bióloga*”. Todavia, na universidade, a bióloga deve ensinar, o que a levou a construir-se docente, num processo de fusão entre a coisa nova, a “questão da docência” e a coisa já instalada, “ser bióloga”. O fato de ser professora não fez com que ela deixasse de ser bióloga. Ao longo do tempo instrumentalizou-se, criou mecanismos, e, por fim, suponho, ocorreu a fusão que criou a configuração “sou bióloga-e-professora-e-pesquisadora”. Thornton (2012), com sua teoria de duplas-identitárias, exemplificadas através de três configurações identitárias expressas pela combinação de cores primárias e secundárias, deveria buscar nova metáfora para esta nova forma identitária.

A teoria de Thornton, entretanto, tem entre suas cores identitárias, por assim dizer, aquela do artista-professor. Que poderia, aparentemente, ser adotada para o caso dos oboístas.

Afinal, ao longo do período de formação, construíram a identidade forte de oboísta, para somente depois passarem assumirem a identidade de professor. Porém, há, a meu ver, uma particularidade no caso de oboístas.

Após a fase inicial do processo de formação, parece ficar claro para o oboísta que ele tem “*duas bancas*”: tocar e/ou ensinar. E talvez seja possível que, desde o início de sua formação, esteja claro que, em algum momento, além de tocar, irá ensinar. Assim, a própria identidade de oboísta abrigaria em si a potência da identidade de professor. A face de professor poderá vir ou não à tona, na medida em que o oboísta seja ou não procurado para dar aulas. Uma vez que comece a dar aulas, haverá um novo período de formação e refinamento da identidade de professor.

As identidades profissionais dos entrevistados estão associadas, por um lado, aos locais de trabalho em nível maior ou menor de conflito. A própria história particular do oboé e de seu ensino, caracteriza de certa maneira uma identidade própria aos professores de oboé (DUBAR, 2016; APPIAH, 2016). A tradição de ensino de instrumento, que remonta ao século XVII (BURGESS, HAYNES, 2006; HAYNES, 2007) e esta ao ensino de música de forma geral (MURRAY; WEISS; CYRUS, 2010).

Quanto à identidade profissional dos professores que participaram dessa pesquisa, proponho que há uma identidade forte, primordial de oboísta, que toca e pode ensinar. Se vier a ensinar, sua identidade poderá enfrentar conflitos caso venha a ser professor em instituição ligada de alguma forma ao MEC. Professores que ensinam em outros espaços, tais como os festivais, escolas livres não viverão conflitos tão evidentes; contudo, enfrentam outros problemas: a instabilidade no emprego, a disputa por espaço.

Onde estaria o conflito então, se desde o início o oboísta *é* ou *pode* ser professor? Como disse acima, na primeira fase da carreira do agora professor há a tendência de reproduzir os passos da própria formação, seguido por outro período de adaptação e amadurecimento. Ora, essa formação ocorre num modelo de ensino de aulas individuais, voltado para o mercado de trabalho, principalmente focado em orquestras, com pouca abertura à música popular. Em escolas livres, que não estão ligados à legislação estabelecida pelo MEC, esse modelo não sofre pressões institucionais muito fortes, apesar de estarem constantemente sob ameaça de cortes orçamentários, por não se tratar de área prioritária dos governantes. A crise de 2016/2017 é prova cabal desse fato.

Para instituições de ensino subordinadas ao MEC o modelo de ensino *conservatorial* não pode ser reproduzido totalmente, gerando conflitos. Por exemplo, a exigência de que as aulas sejam coletivas, a necessidade da diminuição da carga horária, entre outras. No caso de professores universitários, a questão do ensino na graduação o nível de conflito é baixo, porque mais próximo ao ensino tradicional, ainda que seja necessário orientar TCCs, algo que não ocorria há uma década. O fato de seus alunos não possuírem formação adequada, o que fica evidente no momento da escrita de TCCs, ou mesmo na pós-graduação gera uma preocupação entre os professores. As eventuais deficiências formativas do aluno emergem no momento da escrita.

Na pós-graduação a situação é mais tensa. A produção artística, na visão de alguns colaboradores, é menos valorizada em relação à produção bibliográfica, que assume a forma de artigos, capítulos de livros, comunicações e participação em congressos. Assim, professores de oboé questionam se há, de fato, espaço para eles na pós-graduação e enxergam o mestrado profissional como uma alternativa importante, na qual a produção artística será mais valorizada.

Professores de oboé que ensinam em escolas livres não estão isentos de conflitos, pois devem disputar espaço dentro da instituição para desenvolver as atividades que julgam adequadas, por exemplo, a inclusão da música popular no programa de ensino, ou tendo de aceitar alunos que eventualmente considerem *descompromissados*.

Não se trata aqui do caso grego (TRIANAFYLLAKI, 2010a, 2010b), no qual a questão da localização geográfica dos professores, uns trabalhando na capital, outros no interior, assumiam identidades preponderantemente de artistas ou professores, justamente por viverem e trabalharem em duas cidades diferentes. Aqui, é a posição legal que influi na configuração identitária dos professores.

Assim, uma primeira construção identitária com baixo nível de conflito seria a dos professores que ensinam em escolas livres. Uma segunda configuração seria a dos professores que ensinam em escolas formalmente ligadas ao MEC. Entre estes professores poderá haver um alto nível de conflito, ou um baixo nível de conflito. Essas escolas poderão ser de nível médio e com foco no ensino profissionalizante, ou de nível superior.

Para os professores de nível médio com baixo nível de conflito a escola é vista como um espaço agradável e o fato de dar aulas coletivas não é um problema sério, mesmo porque

há poucos alunos de oboé. Para os professores com alto nível de conflito, as interferências do MEC são vistas como uma forma equivocada de conceber o ensino de instrumento, afinal, houve a exigência de se diminuir a carga horária das aulas de oboé.

Para os professores universitários com alto nível de conflito, as *regras* impostas, sobretudo na pós-graduação, são vistas como limitadoras por não contemplarem a produção artística, na opinião deles, como **igualmente** tão relevante quanto à bibliográfica. Para os professores com baixo nível de conflito, essas regras são vistas como novas oportunidades de formação, “*estou aprendendo a orientar TCCs*”, foi uma fala de professor. Outros, mesmo percebendo a dificuldade de adaptação a essas regras, as enfrentam porque consideram que “**é assim que a banda toca**”, (me disse um professor após o gravador estar desligado!). Em ambos os casos, não há desprezo pela pesquisa de caráter bibliográfico, em suas diversas modalidades: história, análise, estética da música. Há, sim, o desejo de que sua produção artística não seja vista como **inferior**.

Como relacionar essas identidades e a teoria de Dubar? Das quatro formas identitárias propostas por Dubar, e expostas no primeiro capítulo, creio ser possível uma aproximação a duas delas. A identidade de “novo profissional” com identidade “bloqueada” e de “carreirista” ou “identidade de responsável por promoção interna” (DUBAR, 2005). Uma vez que proponho que há uma identidade forte de oboísta, esta poderia ser uma “identidade de ofício”, na qual saberes e habilidades são construídas num “processo biográfico” no “mundo vivido”, para utilizar uma linguagem conceitual próxima a Dubar. É através dessa “identidade forte” que os colaboradores da pesquisa se relacionam não com a empresa, como foi o caso das pesquisas de Dubar, mas com instituições de ensino, caso que me interessa mais nesse momento, ou orquestras e outras instituições.

Professores com baixo nível de conflito, que ensinam em escolas livres ou em escolas formalmente ligadas ao regramento do MEC, podem ser vistos como “carreiristas” que buscam vivenciar as mudanças que ocorrem de tempos em tempos (a inclusão de TCCs é uma delas) como “parte do trabalho”. Essas exigências são compensadas pela maior autonomia na escolha de repertório e pela estabilidade no emprego.

Professores com alto nível de conflito podem se sentir “bloqueados” de alguma forma, pois, mesmo depois de alcançar a titulação de doutores em programas de pós-graduação eminentemente “teóricos” e não voltados a performance, não conseguem o reconhecimento do qual se julgam merecedores. Sabem “tocar e escrever”, fazer e pensar, em oposição aos que

apenas escrevem, mas que não abrem espaço para outras formas de conhecimento, nesse caso, a prática da interpretação. Os que apenas escrevem são apontados como detentores do poder dentro da pós-graduação. Esses professores em conflito vislumbram outras formas de atuação na universidade, seja em cursos de mestrados profissionais, em cursos de extensão, ou mesmo, em casos radicais, a migração para outras áreas de conhecimento, dentro e fora da música.

Essas duas configurações de identidade, a do carreirista com baixo nível de conflito com a instituição, e o de identidade bloqueada, com alto nível de conflito, resumem, a meu ver, a identidade profissional dos professores entrevistados, no que tange à relação com instituições de ensino. É desafio sintetizar configurações identitárias sem parecer reducionista, no entanto, com a devida advertência ao leitor de que as identidades muito mais complexas e multifacetadas (LOURO, 2004) do que as categorias possam sugerir. Além disso, as duas configurações, “carreirista” e “bloqueada” propostas por Dubar (2005) são as mais facilmente relacionadas com o que se pode compreender a partir das grandes categorias propostas ao longo da tese: Aprender, Ensinar, Viver.

Não há, entre os professores entrevistados, conflito entre tocar e ensinar. No caso de professores que tocam e atuam em orquestras, o sucesso como músico de orquestra é fundamental para autoimagem de oboísta bem-sucedido, sendo o ensino uma forma de reconhecimento pelo fato de tocarem bem (seria o ensino um epifenômeno de tocar?). No caso de professores com dedicação exclusiva, ensinar é função prioritária exigida pela instituição, mas sem julgar que possam simplesmente parar de “tocar bem”, pois é imprescindível servir de exemplo para os alunos, caso contrário, eles poderiam “aprender alguma coisa errada”, o que denota o quão importante é a ideia de que o professor deve servir de modelo para o aluno, o que não implica que o aluno deve ser uma cópia do professor, mas que este deve estar pronto a demonstrar ao aluno o *como se deve fazer*. Deve ser modelo também ético. “Minhas aulas não são apenas sobre o oboé”, mas também sobre o comportamento ético, como mencionado anteriormente.

Retomando a metáfora da identidade em Girassol de Louro (2004), à luz das entrevistas, no momento das entrevistas, foram essas as configurações que melhor representam, ainda de que forma fugaz, as diferentes relações entre professores de oboé e espaços de atuação e trabalho.

Considerações finais

Nesta pesquisa, foram ouvidos dezesseis professores de oboé de diversas regiões do país. Em suas narrativas expuseram a forma como cada um *viveu a vida ao lado do oboé*. Ainda que o foco das entrevistas tenha sido a vida profissional e tópicos familiares tenham sido deixados de fora das perguntas das entrevistas, questões íntimas, conflitos pessoais e profissionais vieram à superfície.

A musicalização dos professores de oboé participantes da pesquisa ocorreu na igreja, na família, em bandas escolares, em escolas de música e cursos de extensão universitários. Muito marcante no contato inicial é a presença do pai, que não apenas escolhe o oboé como instrumento do filho, como o faz pensando nas possibilidades de emprego que poderia surgir de um instrumento que até então era pouco conhecido. Mesmo que para isso tenha de impor sua vontade sobre o filho.

A viagem ao exterior é também um período fundamental na formação dos colaboradores e lhes acrescenta um capital simbólico significativo. Uma vez formados, no Brasil ou exterior, e já inseridos no mercado, seja em orquestras, ou bandas, os oboístas começam a ensinar. A motivação pode ser um desejo pessoal, uma oportunidade de emprego como professor, ou simplesmente porque foram procurados. Nesse último caso, o fato de haver estudado no exterior pode ser fator determinante, pois, ao regressar atraem o interesse de estudantes a procura de orientação que consideram atualizada.

Minha hipótese inicial era que existiria relação direta entre a identidade do oboísta e sua forma de ensinar. Assim sendo, aquele cuja identidade é marcadamente de professor, seria mais flexível no sentido de que o estudo seria centrado no aluno; por outro lado, aquele cuja identidade fosse marcadamente de artista, seria menos complacente com o aluno e teria uma abordagem mais rígida e mais ligada à tradição. Essa hipótese não se comprovou. Como era de se esperar em pesquisa de caráter qualitativo, nem sempre os dados dizem o que o pesquisador estava preparado para ouvir. Os professores entrevistados demonstraram grande flexibilidade com relação à forma de ensinar e em sua relação com os alunos. Por outro lado, não se pode falar de uma identidade estática. Por esse motivo, adotou-se, a metáfora do girassol (LOURO, 2004). Assim, o conceito de Mundo do Oboé passou a ter maior relevância no que tange à construção da identidade dos professores de oboé.

Da mesma forma, a primeira categorização apresentada na Tabela 1, na qual a questão do espaço de trabalho era proeminente, se mostrou insuficiente para a melhor compreensão das configurações identitárias dos colaboradores. A questão do conflito entre a identidade de oboísta primordial e o ensino não ocorre em nível alto entre professores de espaços livres, conservatórios, e daqueles que atuam em orquestras. Por outro lado, professores cuja atuação se dá em espaços de alguma forma sujeitos às normas do MEC, se destacam dois grupos. Os primeiros compreendem que “é assim que a banda toca” e, apesar de não concordarem plenamente com essas normas, entendem que é possível conviver com as mesmas sem conflitos graves. O segundo grupo, entende que essas normas não são adequadas ao fazer artístico como compreendido e vivido por eles, o que gera conflitos.

A identidade de artistas que ensinam em universidades foi investigada por autoras em diferentes momentos históricos no Brasil (ALMEIDA, 1992; 2009; ARRUDA), e se pôde compreender que ainda há conflito entre a atividade de professores de oboé e programas de pós-graduação em música no país, mesmo depois de vários anos do início do processo de pesquisa e exigência de titulação nas universidades públicas brasileiras. A relação dos professores de oboé, de ambos os grupos citados acima, com a pós-graduação em música ainda gera conflitos e o mestrado profissional é visto como uma alternativa nova e viável para que, segundo eles, finalmente se reconheça em pé de igualdade a produção artística e bibliográfica dos professores de oboé.

A pesquisa permite a conclusão que não se pode falar de uma identidade dicotômica professor versus artista, ou de pares identitários, artista professor, professor artista, professor pesquisador, entre os colaboradores (THORNTON, 2012). No caso específico dos professores entrevistados, o oboé, entendido aqui como um constructo e vivido no Mundo do Oboé, é um núcleo identitário forte em torno do qual outras configurações identitárias surgem, seja em função do tempo-experiência profissional, seja em função do local de trabalho, ou da forma de contrato com a instituição, por exemplo.

Apoiando-me na metáfora do Girassol (LOURO, 2004), diria que o constructo “oboé” seria o caule da flor que, ao girar em busca da luminosidade, encontra algumas possibilidades, tais como a orquestra-mercado de trabalho, o Mundo do Oboé e suas crenças internas, a docência e uma tradição de ensino que ao mesmo que se preserva, se renova e busca dialogar com as particularidades de cada aluno (por contraditório que possa parecer).

A questão da docência é vista como natural, quase mesmo como consequência de uma carreira bem-sucedida. Para a maioria dos professores entrevistados a questão de um preparo pedagógico intencional (BAZZO, Vera, 2007) não é necessária. Mesmo entre os que cursaram licenciatura em música, além do bacharelado em oboé, parece não haver conexão direta entre o ensino do oboé e o conteúdo cursado em licenciatura. Entretanto, alguns professores desenvolveram uma teoria pessoal baseada não apenas na experiência, mas em pesquisas pessoais que fundamentam sua prática docente. Há que se dizer que se trata de uma minoria.

Por outro lado, a consulta à literatura sobre a história da educação musical, sugere a existência de uma tradição que remonta à Idade Média e que, de certa forma, ainda está presente no ensino da música em geral, incluindo a pedagogia instrumental, mesmo que o oboé tenha surgido muitos séculos depois de iniciada, creio que seu ensino está inserido nessa tradição. Há alguma continuidade, mesmo diante de drásticas mudanças, como a criação de escolas especializadas no ensino de música, em substituição ao modelo de ensino familiar. Essa hipótese poderá ser desenvolvida em outras pesquisas.

Um olhar sobre a longa Idade Média revelou interconexões entre o ensino da música intrinsecamente relacionado com o da gramática nas escolas Carolíngias. Modelo de ensino que incluía aulas individuais ou coletivas, processos de aprendizagem por imitação, que ainda hoje são vistos no ensino de música, o que sugere não apenas uma tradição, mas de uma longa história que ainda está por ser desvelada.

Apesar de certa nostalgia do modelo de ensino anterior à criação e difusão do modelo prático nos conservatórios, surgidos no início do século XIX em substituição ao modelo de ensino familiar ou numa relação de mestre-aprendiz, havia exemplos positivos e negativos naquele modelo antigo, a punição física, por exemplo. Por outro lado, as qualidades do “bom professor” ditadas por Cerone em finais do século XVII parecem ainda hoje presentes. Ele deve evitar que o aluno adquira um mau-hábito; que seja tanto um bom “prático” quanto “teórico”, sendo capaz de demonstrar como executar algum trecho musical; boa cultura geral; o relacionamento íntimo entre professor e aluno, no qual o professor deve se comportar como um “pai”; que o professor deve ser capaz de explicar de diversas maneiras a mesma coisa, com paciência. Essas qualidades também foram vistas em pesquisas com professores particulares de piano na cidade de Porto Alegre (BOZZETO, 2004).

Apesar das constantes críticas ao modelo conservatorial, é mister que se diga que ele surge no contexto do início da Modernidade que também viu o surgimento da Escola

“regular”. O ensino dos conservatórios, de certa forma, permitiu um acesso mais amplo à aprendizagem, antes voltada apenas para famílias musicais, que serviam à aristocracia. As dinastias musicais passaram a ser não mais familiares, mas de “discípulos” de um professor. Esse professor não é necessariamente um “mestre”, como nas oficinas medievais, que tudo ensinavam, mas um professor especialista.

O oboé como constructo é um conceito que pode contribuir para outras pesquisas sobre o oboé, ou oboístas, e sobre a identidade cultural do instrumento, permitindo compreender o instrumento desde o ponto de vista histórico, social e cultural, e pode abarcar ainda os conceitos de identidade cultural do oboé. Uma ampliação do conceito para outros instrumentos talvez seja possível.

O conceito de Mundo do Oboé, que surgiu como uma categoria de análise, cria, por assim dizer, uma unidade nas diversas crenças e características próprias dos oboístas, tais como a centralidade da palheta e as tecnologias do corpo. Um aspecto sempre enfatizado na literatura sobre o oboé é a questão da sonoridade do instrumento, que aqui surge como uma categoria mais ampla, que chamei de crença na excepcionalidade do oboé. Não apenas o som, mas a ideia do oboé como protagonista, como líder da orquestra, como o instrumento favorito dos compositores, parece também estar associada à ideia da particularidade do som do oboé.

O ensino de oboé é altamente especializado e quase sempre destinado a profissionalizar o aluno. O destino natural do oboísta, na visão da maioria dos professores, é a orquestra, e, por essa razão, os professores demonstram grande preocupação com a crise atual, que limitou fortemente os concursos para orquestras, além do fato de algumas orquestras e bandas simplesmente terem sido extintas.

A crise econômica de 2016-2017 trouxe reflexões angustiantes para alguns professores. Esse fato pode trazer alguns questionamentos ao professor, que se vê na “obrigação” de buscar e formar alunos para um mercado cada vez menor. Nesse contexto, a formação mais ampla dos alunos de oboé se faz necessária na visão dos professores. Assim, cursos voltados para produção cultural e o empreendedorismo são vistos como necessários e já fazem parte de alguns cursos de música, ou, em particular, de oboé.

A formação do aluno de oboé não se restringe ao domínio das tecnologias do corpo e do repertório. Há que se preocupar também com a segurança emocional do aluno no momento de enfrentar o estresse da performance. Estratégias tais como testes simulados são utilizadas

pelos professores. Há consciência de que se deve formar cidadãos participantes e independentes e de que a formação exclusivamente em oboé não é suficiente. Alguém que “apenas” toca poderá ser apenas um “operário de orquestra”, como disse um dos professores. Portanto, a cultura pessoal deve ser buscada e valorizada. Isso abrange não apenas a cultura musical, mas uma cultura geral ampla, incluindo a formação escolar, incluindo-se a universitária, mesmo que alguns dos professores admitam que a graduação tenha sido apenas uma formalidade. Para eles, a formação na pós-graduação foi ao mesmo tempo um desafio, pois houve necessidade de aprender a *escrever-pensar* de forma nova, não habitual, mas também foi um período de autoafirmação, pois, além de *tocar bem*, também foram e são capazes de *escrever*.

Novas pesquisas com outros professores poderão considerar de forma mais aprofundada a importância da formação pedagógica e ponderar se professores de oboé estariam dispostos a participar de cursos de formação que contemplem questões teóricas e práticas da área de Educação de forma geral, e da Educação Musical em particular. Pesquisas com professores de oboé em outros países poderão realçar semelhanças e diferenças entre o Mundo do Oboé no Brasil e o Mundo do Oboé em outros lugares.

Falando diretamente sobre a questão dos professores de oboé que, como eu, atuam em universidades. A questão da gestão, além de diversas outras vistas aqui e em outras pesquisas, é de importância para a identidade do professor. Não se pode falar apenas de “ensinar” e/ou “tocar”, mas também assumir cargos administrativos. Se, ao entrarem na carreira docente superior, não haviam realizado nenhum curso relacionado ao ensino, ou a Educação, da mesma forma não possuíam nenhum curso relacionado à gestão e planejamento estratégico. Se grandes empresas preparam e formam sua própria mão de obra, a UFSM busca, ainda timidamente, formar seus professores através de cursos sobre a docência universitária e gestão. Todavia, numa universidade cujos professores se contam em milhares, cursos de curta duração podem de fato preparar o professor para as múltiplas tarefas que deve realizar? Não seria o caso de buscar soluções de forma mais consistente? Estaríamos dispostos, nós professores a enfrentar novos desafios de formação? Essas questões ficam em aberto como desafio pessoal e institucional que poderão ser discutidos em novas pesquisas.

Escrever esta tese, participando da pesquisa não apenas como observador crítico e externo, mas como um décimo sétimo professor, tive oportunidade de não apenas ouvir, mas de aprender num sentido amplo e profundo. Seria impossível atravessar as distâncias que separam o Nordeste e o Sul do Brasil, conversar com seres profundos e complexos, e retornar

o mesmo. Talvez tenha sido essa a minha viagem de formação mais importante. Representou também uma oportunidade pessoal de repensar a minha própria identidade de oboísta que ensina numa universidade pública. O fato de haver cursado o doutorado na área de Educação, depois de um bacharelado em oboé e um mestrado em musicologia histórica, vejo como enriquecedora essa experiência de haver traçado essa rota aparentemente em zigue-zague. Essa reflexão me faz crer que tais atividades não são conflitivas, mas, antes, considerando-as complementares e formadoras de minha identidade.

POSLÚDIO

Oboé,
das coisas que transcendem
ele me fez
um certo sofrimento
uma vitória
Eu me reconheço pelo som

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro Almeida. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. 1992. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ALMEIDA, de Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009. 166 p.

ARNOLD, Denis: Conservatories. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

ANDRADE, Ayres de. **Francisco Manuel da Silva e seu tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1967. 261 p. v. 2.

APPIAH, Kwane Anthony. Identidade como problema. In: BRASÍLIO, Sallum Jr. *et al.* (Org.). **Identidades**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2016. p. 17-32.

ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. **Arte, trabalho e profissão docente: contradições nas relações de trabalho de artistas na universidade pública**. 2012. 211f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2012.

ATKINSON, Charles M. Some thoughts on music pedagogy in the Carolingian era. In: MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Bloomington: Indiana University Press, 2010, p. 35-49.

BATE, Philip; PAGE, Janet K. Rothwell, Evelyn. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

BAZZO, Vera Lúcia. Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre. In: Ser um educado em tecnologia. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.57-72.

BAZZO, Walter Antonio. Ser um educado em tecnologia. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 189-204.

BENNETT, D., WRIGHT, D., BLOM, D. Artist academics: Performing the Australian research agenda. **International Journal of Education & the Arts**, v. 10, n. 17, 2009. Disponível em: <http://www.ijea.org/v10n17/>. Acesso 25/03/2015.

BÍBLIA. **Antigo e Novo Testamento**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada no Brasil. Sociedade Bíblica do Brasil. 1991.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 159 p.

BOLÍVAR, Antonio; “FORCE”, Grupo de Pesquisa (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 234 p.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 170-26, jul. 2002b.
Disponível em: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BOYNTON, Susan. Medieval musical educations as seen through sources outside the realm of music theory. In: MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Bloomington: Indiana University Press, 2010. cap. 4, p. 50-60.

BOZZETO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano**. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 110 p.

BURGESS, Geoffrey. **The Premier Oboist of Europe: A Portrait of Gustave Vogt**. 1. ed. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2003. 208 p.

BURGESS, Geoffrey; HAYNES, Bruce. **The oboe: Yale Musical Instrument Series**. 1. ed. New Haven: Yale University Press, 2006. 432 p.

CAMARGOS, Marcia. **Villa Kyrial: crônica da belle-époque paulistana**. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2001. 255 p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701 p.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 116 p.

CASELLA, Alfredo; MORTARI, Virgilio. **La tecnica de la orquesta contemporanea**. 1. ed. Roma: Ricordi, 1950. 259 p.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DAV (Diretoria de Avaliação). **Documento área 2013: área de avaliação: artes/música**, 2013. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2013. 42p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Artes_Musica_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

CERONE, Pietro. **El melopeo y maestro: tractado de música theorica y pratica; en que se pone por extenso; lo que uno para hazerse perfecto musico ha menester saber; y por mayor facilidad, comodidad, y claridad del Lector, esta repartido en XXII Libros**. 1. ed. Napoles: Giovanni Battista Gargano & Lucrecio Nucci., 1613. 1160 p. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/El_melopeo_y_maestro_\(Cerone,_Pietro\)](http://imslp.org/wiki/El_melopeo_y_maestro_(Cerone,_Pietro))>. Acesso em: 17 maio 2017.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 272p.

- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** 1. ed. [S.l.: s.n.], 2013, p. 93-101.
- CRIST, Elisabeth B. **Music for the comomm man: Aaron Copland during the depression and war.** 1. ed. New York: Oxford University Press, 2009. 272 p.
- DOMINGUES, Ravi Shankar Magno Viana. Os principais estilos de raspagem de palheta de oboé no Brasil: um estudo espectrográfico para caracterização timbrística. In: Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música, IV., 2016, Rio de Janeiro. **Anais do SIMPOM...** Rio de Janeiro: Unirio/ppgm, 2016. p. 1-1445.
Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5866>>. Acesso em : 18 maio 2017.
- DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas.** 1. ed. Bauru - SP: Edusc, 2003. 448 p.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades profissionais.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** 1. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 289 p.
- DUBAR, Claude. Classe e identidade: substituição ou mistura. In: BRASÍLIO, Sallum Jr. *et al.* (Org.). **Identidades.** 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2016. p. 173-191.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.
- FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002. p.114-136.
- GALVÃO, Afonso. Estudo deliberado e expertise musical. In: CORREA, Antenor Ferreira (Org.). **A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar.** 1. ed. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 167-190.
- GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, jan. 2007.
- GAUTHIER, Clermont; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 457 p.
- GAUNT, Helena. Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. **British Journal of Music Education.** v.28, n.02, p.159-179, jul.2011. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051711000052>. Acesso em: 21/04/2015.

GESSELE, Cynthia M. Conservatories. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233 p.

GOOSSENS, Leon. ROXBURGH, Edwin. **Oboe**. Londres: Macdonald Futura publishers, 1977. 236 p.

GRIFFITHS, John. Juan Bermudo, self-instruction, and the amateur instrumentalist. In: MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Boomington: Indiana University Press, 2010. cap. 7, p. 124-137.

HAAR, James. Some introductory remarks on musical pedagogy. In: MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Boomington: Indiana University Press, 2010. cap. 1, p. 1-20.

HAAR, James. The good maestro: Pietro Cerone on the pedagogical relationship. In: MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Boomington: Indiana University Press, 2010. cap. 16, p. 322-343.

HAYNES, Bruce. **The Eloquent Oboe**: Oxford University Press. 1. ed. Oxford: Yale University Press, 2007. 544 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 1. ed. Porto: Porto, 1992.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.90-113.

KELCHTERMANS, Geert. Narrative-biographical research on teachers' professional development: exemplifying a methodological research. In: AERA - symposium, 1999, Montreal. **Annual meeting of the American educational research association...** Montreal: AERA, 1999. p. 1-22.

KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. **Teaching & teacher education**, Great Britain, v. 9, n. 5/6, p. 443-456, 1993.

KINGSBURY, Henry. **Music Talent & Performance**: Conservatory Cultural System. 1. ed. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001. 216 p.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2005. 400p.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 149 p.

LEDET, David A. **Oboe reed styles: theory and practice**. Bloomington: Indiana University Press, 2ed. 2008. 212 p.

LIMA, Paulo Costa. **Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia**. Salvador: COPENE, 1999. 360 p.

LOURO, Ana Lúcia. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes-universitários-professores de instrumento. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. 1. ed. Porto Alegre: Tomo, 2013. p. 107-127.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NEEDEL, Jeffrey D. **Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987. 384 p.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica e popular**. 1. ed. São Paulo: Art Editora, 1997. 544 p. v. 1.

MILLS, Janet; *et al* (2008). **Learning to Perform: Instrumentalists and Instrumental Teachers: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0101**. Swindon: ESRC REFERENCE No. RES-139-25-0101. Disponível em: <<http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-139-25-0101/read/outputs/title>>. Acesso em 23, jul. 2017

MINCZUK, Arcádio. **Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo: uma visão de sua história e concepção**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MINCZUK, Arcádio. **O contexto histórico, político e econômico de orquestras sinfônicas do Brasil**. 2015. 481 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18307>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MOTA, Lúcius. **O Telêmaco de Francisco Valle**. 2010. 266 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Musica/dissertacao_lucius_mota.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

MURRAY JR., Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J.(Org.). **Music education in the Middle Ages and Renaissance**. 1. ed. Bloomington: Indiana University Press, 2010. 404p.

NETTL, Bruno. **Heartland excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music**. 1. ed. Champaign, IL: University Of Illinois Press, 1995. 192 p.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 11-30.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de orquestra**: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380388>>.
Acesso em: 23 abr. 2015.

PERKINS, Rosie. Rethinking ‘Career’ for Music Students: Identity and Vision. In: BENNETT, Dawn (Org.). **Life in the real world: how to make music graduates employable**. 1. ed. Champaign: Common Ground Publishing LC, 2012. cap. 2, p. 11-26. Disponível em:
<<http://theartsinsociety.cgpublisher.com/product/pub.192/prod.11>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

PEREIRA, Elpídio de Brito. **A música, o consulado e eu**: memórias de Elpídio Pereira, 1872-1957. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1957.

PINSKY, Carla Bassaneze et al. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 302 p.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 296 p.

ROTHWELL, Evelyn. **Oboe technique**. Londres: Oxford University Press, 2 ed. 1962. 126 p.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas – SP: Editores Associados. 1. ed. 1988. 167 p.

SCHIPPERS, Huib. The marriage of arts and academia: Challenges and Opportunities for Music Research in Practice-based Environments. **Dutch journal of music theory**, Holanda, v. 12, n. 1, p. 34-40, jan. 2007.
Disponível em:
<http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_1_4.pdf>.
Acesso em: 19 abr. 2015.

SCHURING, Martin. **Oboe**: art and method. Oxford: Oxford University Press, 2009. 224 p.

SILVA, Janaína Giroto da. **“O Florão mais Belo do Brasil”**: O Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/1841 – 1865. 2007. Dissertação. 234p. (Programa de Pós-Graduação em História Social UFRJ/IFCS/PPGHIS) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVEIRA, Cosme José Marques. **O músico e sua ópera**: Narrativas, Memórias e Identidades de Músicos Europeus e sua Influência no Cenário Musical Brasileiro pós-Segunda Grande Guerra. 2012. Dissertação. 306f. (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SINICO, André; WINTER, Leonardo. Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 239-264, jun. 2013.

SMILDE, Rineke. **Musicians as lifelong learner**: discovery through biography. Lezing gepresenteerd tijdens de 5de International Conference of the Centre of Research in Lifelong Learning in Stirling, Schotland, 2009. Disponível em: <<https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst-samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/musiciansaslifelonglearnersdiscoverythroughbiography.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SPRENKLE, Robert. LEDET, David. **The art of oboe playing**: including problems and techniques of oboe reedmaking. Los Angeles: Alfred Publishing Co., Inc. 1961, 96p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

TARUSKIN, Richard. **Music from the Earliest Notations to the Sixteenth Century**: The Oxford History of Western Music. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2009. 930 p. v. 1.

THORNTON, Alan. **Artist, Researcher, Teacher**: A Study of Professional Identity in Art and Education. Kindle. ed. Reino Unido: Intellect Ltd, 2012. 147 p.

TRIANAFYLLAKI, Ageliki. 'Workplace landscape' and the construction of performance teacher's identity: the case of advanced music training institutions in Greece. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 27, n. 02, p. 185-201, jul. 2010a. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7790949>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TRIANAFYLLAKI, Ageliki. Performance teacher's identity and professional knowledge in advanced music teaching. **Music Education Research**, Seattle, v. 12, n. 01, p. 71-87, nov. 2010b. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800903568254?journalCode=cmue20#.VOzogPnF-So>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

VERMES, Mônica. Por uma renovação do ambiente musical brasileiro: o relatório de Leopoldo Miguez sobre os conservatórios europeus. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, Vol. VII, n. 04, p.1-9, dez. 2004. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv8/miguez.html>. Acesso em 24 fev. 2015.

WARRACK, John; PAGE, Janet K. Goossens: Leon Goossens. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.