UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROGERIO SCHILAHTA DE MAGALHÃES

ENTRE A DOCÊNCIA E A PERFORMANCE MUSICAL: TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE TRÊS PROFESSORES DE TROMPETE

MARINGÁ
2026

ROGERIO SCHILAHTA DE MAGALHÃES

ENTRE A DOCÊNCIA E A PERFORMANCE MUSICAL: TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE TRÊS PROFESSORES DE TROMPETE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profª Drª Vania Malagutti Fialho

MARINGÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M188e

Magalhães, Rogerio Schilahta de

Entre a docência e a performance musical : trajetórias e construção da identidade profissional de três professores de trompete / Rogerio Schilahta de Magalhães. -- Maringá, PR, 2026.

175 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Malagutti Fialho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Música, 2026.

1. Identidade profissional - Músico. 2. Educação musical. 3. Trajetória formativa - Música. 4. Professores de trompete. 5. Docência - Performance musical. I. Fialho, Vania Malagutti, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD 23.ed. 780.7

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELO DISCENTE ROGÉRIO SCHILAHTA DE MAGALHÃES

No dia vinte de julho de dois mil e vinte e seis, às catorze, reuniram-se presencialmente na Sala 01 do Bloco A34 da UEM os membros internos da Comissão Examinadora designada pelo Conselho Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Música da UEM por meio da Resolução nº 024/2026-PMU, e por meio de sessão síncrona de videoconferência pela plataforma Google Meet os membros externos da mesma comissão para julgar o discente Rogério Schilahta de Magalhães pela defesa de sua dissertação de mestrado denominada "*Entre a docência e a performance musical: Trajetórias e construção da identidade profissional de três professores de trompete*". A Comissão Examinadora foi composta pelos docentes: 1º membro (Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora): Profa. Dra. Vania Malagutti da Silva (PMU/UEM); 2º membro: Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza (PMU/UEM); 3º membro: Profa. Dra. Solange Maranho Gomes (UNESPAR); 4º membro: Profa. Dra. Simone do Rocio Cit. Após a apresentação da dissertação pelo discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo o candidato respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao julgamento, sendo atribuído o seguinte parecer: **APROVADO.** Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrados os trabalhos sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo Presidente, demais examinadores e discente.

Maringá, 21 de julho de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
VANIA MALAGUTTI DA SILVA
Data: 11/09/2026 15:27:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Vania Malagutti da Silva (PMU/UEM)

gov.br Documento assinado digitalmente
CASSIA VIRGINIA COELHO DE SOUZA
Data: 11/09/2026 18:17:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza (PMU/UEM);

ATA 273/2026. Assinatura Avançada realizada por: **Solange Maranho Gomes (XXX.837.349-XX)** em 15/09/2026 12:13. Inserido ao documento **2.275.332** por: **Solange Maranho Gomes** em: 15/09/2026 12:13. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: **https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento** com o código: **cf86b5be7e348d8e5440fa91bf1122bd**

Profa. Dra. Solange Maranho Gomes (UNESPAR)

Documento assinado digitalmente
gov.br
SIMONE DO ROCIO CIT
Data: 17/09/2026 14:38:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Simone do Rocio Cit (PMU/UEM)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROGERIO SCHILAHTA DE MAGALHAES
Data: 21/09/2026 16:35:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Rogério Schilahta de Magalhães (PMU/UEM)

ATA 273/2026. Assinatura Avançada realizada por: **Solange Maranho Gomes (XXX.837.349-XX)** em 15/09/2026 12:13. Inserido ao documento **2.275.332** por: **Solange Maranho Gomes** em: 15/09/2026 12:13. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: **https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento** com o código: **cf86b5be7e348d8e5440fa91bf1122bd**

ATA 273/2026.
Documento: **Ata_defesa_Rogerio_Magalhaes_assinado.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Solange Maranho Gomes (XXX.837.349-XX)** em 15/09/2026 12:13.

Inserido ao documento **2.275.332** por: **Solange Maranho Gomes** em: 15/09/2026 12:13.

Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: **https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento** com o código: **cf86b5be7e348d8e5440fa91bf1122bd**

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final deste percurso, reconheço que esta pesquisa foi construída com a participação, o apoio e a presença de muitas pessoas. Cada uma, de diferentes maneiras, contribuiu para que eu pudesse concluir todas as etapas do mestrado e chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Vania Malagutti da Silva, registro um agradecimento especial pela forma como me acolheu na Educação Musical, área com a qual eu ainda estava construindo aproximação quando ingressei no mestrado. Sua orientação foi imprescindível para que eu pudesse compreender esse campo de conhecimento e, aos poucos, me situar dentro de sua epistemologia, ampliando minha forma de olhar para a docência, para a pesquisa e para a minha própria atuação profissional. Agradeço pela dedicação durante todo esse processo, pelas leituras, conversas e orientações e, de maneira muito particular, pela compreensão e pelo respeito aos meus processos pessoais ao longo do mestrado. A forma como conduziu nossa relação de orientação tornou possível que eu desenvolvesse esta pesquisa respeitando também o meu próprio tempo de amadurecimento como pesquisador.

À Danieli, minha companheira, agradeço por todo o apoio, incentivo e presença ao longo dessa caminhada. Desde a elaboração do projeto para o ingresso no mestrado, quando esta pesquisa ainda começava a tomar forma, esteve ao meu lado, celebrando as conquistas e compartilhando também os momentos difíceis desse período. Sou grato pelas conversas, pelas trocas, pela ajuda nos momentos em que os prazos se aproximavam, pela parceria cotidiana e pelo incentivo constante. Sua trajetória acadêmica também foi uma inspiração para que eu seguisse adiante nesse caminho.

Aos professores Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares e Raphael de Souza Elias, colaboradores desta pesquisa, agradeço pela generosidade com que aceitaram participar deste trabalho. Obrigado pelo tempo dedicado às entrevistas e, principalmente, pela confiança ao compartilharem comigo suas trajetórias, experiências, escolhas, dificuldades e formas de compreender a profissão. Ao longo desta pesquisa, tive a responsabilidade de trabalhar academicamente com histórias que pertencem a vocês, e sou grato pela confiança depositada em mim para que essas narrativas pudessem integrar esta dissertação.

Aos professores com quem tive contato nas disciplinas cursadas durante o

mestrado, agradeço pelas discussões, leituras, provocações e conhecimentos compartilhados. Cada disciplina participou, de alguma maneira, do processo de formação que vivi durante esse tempo e contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o conhecimento e a pesquisa científica.

Aos meus colegas de trabalho e aos coordenadores dos projetos em que atuo, agradeço pela paciência, pela compreensão e pelo apoio nos momentos em que precisei reorganizar compromissos ou me ausentar das atividades profissionais para atender às demandas desta pesquisa. Conciliar o mestrado com a continuidade do trabalho exigiu diferentes ajustes ao longo desse período, e a compreensão de vocês tornou esse percurso possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradeço pelo apoio financeiro concedido, que me proporcionou melhores condições durante o desenvolvimento desta pesquisa[1].

Por fim, agradeço a minha família e a todos os amigos que, de alguma forma, estiveram presentes durante este percurso. Aos que acompanharam de perto, aos que ofereceram uma palavra de incentivo, compartilharam uma conversa, compreenderam minhas ausências ou simplesmente torceram por mim, deixo registrada minha gratidão. Esta dissertação encerra uma etapa acadêmica, mas também carrega um pouco das relações e experiências que fizeram parte do caminho até aqui.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como três professores de trompete constroem suas identidades profissionais a partir de suas trajetórias formativas, experiências de trabalho e articulações entre docência e performance musical. A investigação parte da minha trajetória como trompetista e educador em projetos sociais, experiência que motivou o interesse em compreender como outros profissionais entendem sua atuação entre o ensino e a prática instrumental. A pesquisa adota a abordagem qualitativa interpretativa, tendo como colaboradores Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares e Raphael de Souza Elias. A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que contemplaram as experiências de iniciação musical, formação musical e acadêmica, inserção no mundo do trabalho, atuação docente, performance musical e modos de conciliação entre essas dimensões. A análise foi desenvolvida por meio de organização temática, considerando recorrências, singularidades e sentidos atribuídos pelos colaboradores às suas trajetórias. O referencial teórico articula os conceitos de identidade profissional e socialização profissional, em Claude Dubar (2006; 2012; 2020); profissionalidade docente, em António Nóvoa (2017); e reposicionamento, em Euridiana Silva Souza (2019). A análise indica que a identidade profissional dos professores de trompete se constrói em um percurso amplo, iniciado nos primeiros contatos com a música e atravessado por espaços como família, igreja, bandas, projetos sociais, escolas de música, universidades, orquestras e experiências profissionais diversas. As narrativas mostram que docência e performance se relacionam de modos variados, envolvendo tensões, escolhas, estratégias de conciliação, formas de reconhecimento e reposicionamentos ao longo da carreira. Assim, a pesquisa contribui para a compreensão da identidade profissional de professores de instrumento, evidenciando que ser professor de trompete envolve a articulação entre saberes musicais, práticas pedagógicas, experiências de trabalho e sentidos construídos na relação com alunos, instituições e contextos de atuação.

Palavras-chave: Identidade Profissional; Trajetória Formativa; Docência e Performance; Professor de Trompete; Educação Musical.

ABSTRACT

This study aims to understand how three trumpet teachers construct their professional identities through their formative trajectories, work experiences, and articulations between teaching and musical performance. The research emerges from my own trajectory as a trumpet player and educator in social music projects, an experience that led me to investigate how other professionals give meaning to their work between teaching and instrumental practice. The study adopts a qualitative interpretative approach and involves three participants: Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares, and Raphael de Souza Elias. Data were generated through semi-structured interviews, in which the teachers narrated their experiences of musical initiation, education, entry into the world of work, teaching practice, musical performance, and ways of reconciling these dimensions. The analysis was developed through thematic organization, considering recurring elements, singularities, and the meanings attributed by the participants to their trajectories. The theoretical framework brings together the concepts of professional identity and professional socialization, based on Claude Dubar; teaching professionality, based on António Nóvoa; and repositioning, based on Euridiana Silva Souza. The analysis indicates that the professional identity of trumpet teachers is constructed through a broad trajectory, beginning with their first encounters with music and shaped by spaces such as family, church, bands, social projects, music schools, universities, orchestras, and diverse professional experiences. The narratives show that teaching and performance are related in different ways, involving tensions, choices, reconciliation strategies, forms of recognition, and repositionings throughout their careers. Thus, this research contributes to the understanding of the professional identity of instrumental music teachers, showing that being a trumpet teacher involves the articulation of musical knowledge, pedagogical practices, work experiences, and meanings constructed in relation to students, institutions, and professional contexts.

Keywords: Professional identity; Educational trajectory; Teaching and performance; Trumpet teacher; Music education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos textos selecionados.....23

Quadro 2 - Descrição dos textos selecionados.....29

Quadro 3 - Síntese dos colaboradores da pesquisa.....73

Quadro 4 - Demonstrativo da realização das entrevistas.....80

Figura 1 - Identidade profissional em negociação contínua.....53

Figura 2 - Cinco movimentos do conceito de posição.....60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
OSPA	Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
CBM	Conservatório de Música Brasileiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
OSBA	Orquestra Sinfônica da Bahia

SUMÁRIO

PRÓLOGO 12

INTRODUÇÃO 15

1. REVISÃO DE LITERATURA 22

1.1 ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS E DO TROMPETE 22

1.1.1 Ensino de instrumentos musicais em projetos sociais: algumas produções entre 2019 e 2024 22

1.1.2 O ensino de trompete sob a perspectiva da educação musical: um levantamento de produções acadêmicas entre 2019 e 2024 28

1.2 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS, INSERÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE INSTRUMENTISTAS 37

1.2.1 Trajetórias formativas 37

1.2.2 Atuação profissional em música e o mundo do trabalho 40

1.2.3 Construção da identidade profissional docente 44

2. REFERENCIAL TEÓRICO 48

2.1 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL 49

2.1.1 Identidade 49

2.1.2 Identidade profissional 51

2.2 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DO TRABALHO 54

2.2.1 Socialização profissional 54

2.2.2 Trabalho, profissão e reconhecimento 57

2.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR: PROFISSIONALIDADE DOCENTE E REPOSICIONAMENTO NO CAMPO DA MÚSICA 59

2.3.1 Profissionalidade docente 59

2.3.2 O trânsito entre as diferentes atuações em música e o reposicionamento na carreira 63
2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE IDENTIDADE PROFISSIONAL, SOCIALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E REPOSICIONAMENTO 66
3. METODOLOGIA 68
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E OS COLABORADORES DA PESQUISA ..68
3.1.1 Por que adotar a abordagem qualitativa? 68
3.1.2 Os colaboradores da pesquisa e os critérios de seleção 71
3.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 76
3.2.1 Entrevistas semiestruturadas 76
3.2.2 Planejamento e elaboração do roteiro 78
3.2.3 Realização e transcrição das entrevistas 79
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS 81
3.3.1 Procedimentos de organização e interpretação dos dados 81
3.3.2 Síntese do processo analítico 82
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA 83
4. INICIAÇÃO MUSICAL 85
4.1 PRIMEIROS ENCONTROS COM A MÚSICA 86
4.1.1 A música que encanta 86
4.1.2 Espaços de socialização e acesso à música 89
4.1.3 Aprendizagens sem professor 92
4.2 O TROMPETE E SUA APRENDIZAGEM 94
4.2.1 A escolha pelo trompete 94
4.2.2 Primeiros professores e primeiras mediações pedagógicas 97
4.2.3 Dificuldades na iniciação com o trompete 99

5. TRAJETÓRIA FORMATIVA E INSERÇÃO PROFISSIONAL 103

5.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA 104

5.1.1 A formação sistemática 104

5.1.2 Formação em múltiplos espaços 108

5.1.3 A saída de casa em busca de oportunidades 113

5.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL 118

5.2.1 Primeiras experiências profissionais 118

5.2.2 Tornar-se profissional: trabalho, reconhecimento e vínculos institucionais 123

5.2.3 Decisões de carreira 128

6. A VIDA PROFISSIONAL: DOCÊNCIA E PERFORMANCE MUSICAL 138

6.1 ENTRE SER MÚSICO, PROFESSOR E TRABALHADOR DA MÚSICA 138

6.1.1 Diferentes frentes de trabalho 138

6.1.2 Sentidos atribuídos à docência e à performance musical 143

6.2 FORMAS DE CONCILIAÇÃO NO COTIDIANO PROFISSIONAL 148

6.2.1 Gestão do tempo e valores pessoais e profissionais 148

6.2.2 Tensões, limites e rearranjos na vida profissional 152

6.2.3 Docência, performance e reposicionamentos identitários 155

CONSIDERAÇÕES FINAIS 159

REFERÊNCIAS 167

APÊNDICES 171

PRÓLOGO

A minha trajetória na música se construiu entre a prática do trompete, o trabalho em diferentes espaços musicais e a docência em projetos sociais. Iniciei meus estudos movido pelo interesse em tocar, participar de grupos, ocupar o lugar do instrumentista em bandas, orquestras e formações diversas. Durante um período, a imagem que eu fazia de mim mesmo estava ligada, principalmente, à figura do trompetista em atuação nos palcos. O ensino apareceu, em um primeiro momento, como possibilidade de trabalho, diante de um cenário em que a atuação exclusiva como performer se mostrava restrita.

Fiz a graduação em trompete, bacharelado, e, como a maioria dos estudantes que buscam essa formação, no início da minha carreira como profissional da música, minhas ambições eram quase que exclusivamente voltadas para a performance. O desejo de atuar como instrumentista orientava minhas escolhas e expectativas, e a docência ainda não fazia parte dos meus planos. Entretanto, após a graduação, a realidade do mundo do trabalho mostrou-se diferente do que eu imaginava e trouxe a necessidade de ampliar minha atuação profissional, incluindo o ensino entre as possibilidades de trabalho.

As primeiras experiências como professor surgiram ainda durante a graduação, por meio de aulas particulares. Depois de formado, novas oportunidades apareceram em projetos sociais e bandas marciais, o que ampliou meu contato com diferentes contextos de ensino. Essas vivências me trouxeram novas perspectivas e, aos poucos, transformaram minha visão sobre a docência. Percebi que ensinar exigia mais do que o domínio técnico do instrumento: implicava compreender processos de ensino e aprendizagem, desenvolver escuta e refletir sobre o papel social da música. Essa mudança de olhar me levou a buscar novas referências e uma aproximação com a área da Educação Musical.

Nesse processo, cursei, como aluno não regular, a disciplina *Tópicos de Ensino e Aprendizagem da Música*, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa experiência foi determinante para a decisão de seguir o caminho da pesquisa acadêmica, pois me proporcionou contato com os debates contemporâneos da área e a certeza de que a

linha de pesquisa em Educação Musical correspondia às minhas inquietações e necessidades de crescimento pessoal e profissional.

No ano seguinte, ingressei como aluno regular no curso de mestrado e desde então tenho vivido uma imersão na epistemologia da área. A convivência com colegas, professores e, em especial, com minha orientadora, me proporcionou uma compreensão mais ampla sobre o que se discute na Educação Musical contemporânea. Essa vivência também foi essencial para o amadurecimento do meu olhar como pesquisador, especialmente no reconhecimento da docência como campo de investigação e de construção de um sentido profissional.

Durante o mestrado, participei de congressos e encontros acadêmicos que foram importantes para mim no processo de amadurecimento teórico e na delimitação do tema desta pesquisa. Desses momentos de partilha e reflexão resultaram publicações que marcaram meu percurso acadêmico e contribuíram para o desenvolvimento da escrita e da análise crítica sobre o ensino musical.

Entre esses trabalhos, destaco: *O ensino de trompete sob a perspectiva da educação musical: um levantamento de produções acadêmicas recentes* (Magalhães; Fialho, 2024) apresentado no XXXIV Congresso da ANPPOM; os artigos *O uso de play along no ensino de instrumentos de metal em projetos sociais: relato de experiência* (Magalhães, 2024) e *Ensino de instrumentos musicais em projetos sociais: breve revisão de literatura* (Magalhães; Fialho, 2024), apresentados no XXI Encontro da ABEM Sul; o artigo *Between stages and classrooms* (Magalhães; Fialho, 2025), publicado na *11th International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research*; e o artigo *Atuação como professor de trompete em projetos sociais: um relato de experiência* (Magalhães, 2025), publicado no XVIII Encontro de Educação Musical da Unicamp.

Essas produções, registradas nos anais dos respectivos eventos, contribuíram para consolidar etapas da minha formação acadêmica e para aprofundar reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da música, especialmente no que tange às temáticas do ensino de instrumentos musicais e da construção da identidade profissional de músicos que atuam em contextos diversos. Cada uma dessas experiências me aproximou dos referenciais teóricos da Educação Musical e reforçou a necessidade de compreender mais profundamente o processo de construção da identidade profissional de professores de trompete que também são instrumentistas.

O meu percurso profissional, junto com o conhecimento adquirido nas disciplinas do mestrado e as reflexões desenvolvidas nas orientações semanais, resultou no amadurecimento do olhar sobre o tema e na definição do foco desta pesquisa. É a partir desse caminho, construído entre o palco e a sala de aula, entre a prática e a reflexão, que esta investigação se desenvolve.

Vale ainda ressaltar que ao longo de todo o período em que estive cursando o mestrado e desenvolvendo esta pesquisa, segui atuando como docente em projetos sociais e bandas, além de seguir atuando como músico convidado em orquestras sinfônicas, grupos de câmara e eventos diversos. Sendo assim, as reflexões e os dados construídos a partir do campo estavam relacionados diretamente com as minhas próprias experiências no mundo do trabalho musical.

INTRODUÇÃO

A forma como o profissional se identifica pode influenciar diretamente a maneira como o sujeito compreende, organiza e exerce sua função no mundo do trabalho. No campo da educação musical, reconhecer-se como educador, professor, músico ou trabalhador da música envolve assumir responsabilidades, saberes e modos de agir, especialmente quando a atuação está vinculada à formação de outras pessoas. A maneira como o profissional da música se percebe orienta suas escolhas, suas prioridades, sua relação com o campo de atuação e os sentidos atribuídos à própria prática.

Essa questão ganha contornos específicos quando se trata de músicos que também atuam como professores. Quando um profissional que ensina música se reconhece predominantemente como músico ou performer, sua prática docente pode ser orientada por referências relacionadas à performance, como eficiência técnica, reprodução de modelos e preparação para resultados musicais. Nesse contexto, torna-se necessário compreender de que maneira dimensões pedagógicas, formativas, sociais e relacionais participam da construção da prática docente.

Por essa razão, discutir identidade profissional pode auxiliar a compreender como o sujeito organiza sua atuação, a maneira como o professor planeja, ensina, avalia, se relaciona com os alunos, interpreta as demandas institucionais e compreende o alcance de sua prática. No caso do ensino de instrumento, essa discussão se relaciona diretamente às diferentes trajetórias formativas e profissionais de músicos que, ao longo de suas carreiras, passam a atuar também em espaços de ensino.

A atuação de professores de trompete, assim como a de outros professores de instrumento, pode envolver diferentes frentes de trabalho. Esses profissionais podem atuar em múltiplos ambientes, como aulas individuais e coletivas, ensaios, apresentações, gravações, projetos sociais, bandas, orquestras, escolas de música e outras atividades ligadas ao campo musical. Essa multiplicidade suscita questões sobre os modos como músicos organizam suas trajetórias profissionais diante de vínculos variados, deslocamentos e diferentes possibilidades de atuação.

No caso do trompetista, essa condição assume contornos próprios. O trompete é um instrumento presente em bandas, orquestras, grupos populares, religiosos, projetos sociais e formações musicais diversas. A atuação nesses espaços mobiliza conhecimentos técnicos e musicais, disciplina de estudo e capacidade de adaptação a diferentes contextos. Ao mesmo tempo, a docência constitui uma possibilidade de trabalho presente em aulas particulares, escolas de música, conservatórios, universidades, escolas, projetos sociais, entre outros.

A presença da docência e da performance em uma mesma trajetória profissional suscita questões sobre como essas dimensões se relacionam no cotidiano dos professores de trompete e sobre a centralidade que essas atuações assumem ao longo da carreira. Para esta pesquisa, interessa compreender de que maneira experiências como instrumentista, práticas de ensino, relações com alunos, espaços de formação e condições de trabalho participam da forma como esses profissionais compreendem a própria atuação.

É nesse contexto que esta pesquisa dirige seu olhar para a identidade profissional de professores de trompete, considerando suas experiências de iniciação musical, trajetórias formativas, inserção no mundo do trabalho e diferentes espaços de atuação. A maneira como cada professor narra seu percurso, interpreta suas escolhas e atribui sentido às experiências vividas constitui um caminho para compreender como esses profissionais se reconhecem e constroem suas relações com a docência e a performance musical.

Dessa forma, esta dissertação se organiza em torno da seguinte pergunta: como os trompetistas constroem suas identidades profissionais a partir de suas trajetórias formativas, experiências de trabalho e articulações entre docência e performance musical? Como desdobramento, também questiono: que experiências de iniciação musical, formação e socialização profissional marcaram as trajetórias dos trompetistas? Como esses profissionais narram sua inserção no mundo do trabalho musical e os processos de reconhecimento, pertencimento e reposicionamento vividos ao longo de suas carreiras? Que sentidos atribuem à docência e à performance musical em suas trajetórias profissionais? De que maneira articulam docência e performance no cotidiano profissional, considerando tensões, rearranjos, escolhas e formas de conciliação?

Essas perguntas orientam o olhar para trajetórias construídas em diferentes espaços e momentos e resultam no principal objetivo de compreender como três professores de trompete constroem suas identidades profissionais a partir de suas trajetórias formativas, experiências de trabalho e articulações entre docência e performance musical. Para tanto, tomo como objetivos específicos:

a) descrever e analisar as experiências de iniciação musical, formação e socialização profissional presentes nas trajetórias dos professores colaboradores;

b) compreender a inserção no mundo do trabalho musical, considerando deslocamentos, oportunidades, escolhas de carreira e formas de reconhecimento profissional;

c) analisar os sentidos atribuídos pelos trompetistas à docência e à performance musical ao longo de suas trajetórias;

d) discutir como os trompetistas articulam docência e performance no cotidiano profissional, considerando tensões, limites, estratégias de conciliação e reposicionamentos identitários.

Para isso, contei com a colaboração de três professores de trompete que também atuam como trompetistas e construíram suas relações com a música em diferentes espaços e tempos. Todos possuem experiências profissionais relacionadas à docência e à performance musical, embora tenham percorrido caminhos distintos. Os três professores de trompete[2] foram selecionados intencionalmente, considerando suas trajetórias e a relação com as questões desta pesquisa.

Carlos Afonso Sulpício é trompetista e professor, doutor em Música pela UNESP - Universidade Estadual Paulista. Sua trajetória profissional inclui atuação em orquestras, instituições de ensino e outros espaços de formação musical. É natural de Marília - SP e, à época em que colaborou com esta pesquisa, tinha 59 anos.

Isac Costa Soares é trompetista, professor e mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua trajetória reúne experiências em

[2] A partir daqui adoto o termo “professores de trompete” para os três profissionais que contribuíram com minha pesquisa. A escolha se deve ao fato de que esse tratamento está diretamente relacionado ao campo da Educação Musical, lócus epistemológico em que esta investigação se insere.

projetos sociais, bandas, escolas, universidade, pesquisa acadêmica e atuação docente. É natural de Porto Alegre - RS e, à época desta pesquisa, tinha 35 anos.

Raphael de Souza Elias é trompetista, bacharel em trompete pela UFBA - Universidade Federal da Bahia e atua como professor no projeto social NEOJIBA. Sua trajetória reúne experiências musicais nacionais e internacionais, além de atuação na docência e em atividades relacionadas à formação musical. À época desta pesquisa, tinha 28 anos.

A seleção desses colaboradores considerou os seguintes critérios: atuação na docência e na performance musical; experiências em diferentes espaços de formação e de trabalho; relação com projetos sociais de música; diversidade geográfica. Esses critérios foram adotados com a intenção de possibilitar uma análise aprofundada de trajetórias singulares.

A relação com projetos sociais também integrou os critérios de seleção, considerando a presença desses espaços em momentos distintos das trajetórias dos colaboradores, tanto na formação musical quanto na atuação profissional. Essa dimensão é retomada ao longo da pesquisa a partir das narrativas dos colaboradores e das relações que estabelecem entre esses espaços, suas experiências e trajetórias profissionais.

DESENHO DA PESQUISA E DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa interpretativa, adequada ao estudo de trajetórias, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias práticas. O foco da investigação recai sobre as narrativas de três professores de trompete que atuam entre a docência e a performance musical, em diferentes contextos de formação e trabalho.

A escolha pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) está relacionada à natureza do objeto investigado. A identidade profissional é compreendida como processo construído ao longo da vida, nas relações com pessoas, instituições, espaços de formação, condições de trabalho e formas de reconhecimento. Por isso, a pesquisa se concentrou na escuta das narrativas dos colaboradores, buscando

compreender como eles organizam suas experiências e atribuem sentido às próprias trajetórias.

A principal técnica de construção dos dados foi a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010), realizada com três professores de trompete: Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares e Raphael de Souza Elias. As entrevistas foram realizadas de forma remota, gravadas, transcritas e analisadas por meio de organização temática. O roteiro contemplou eixos relacionados à iniciação musical, formação, trajetória profissional, docência, performance, estratégias de conciliação e perspectivas sobre a profissão.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da leitura das transcrições, considerando recorrências, singularidades e relações entre as narrativas e os objetivos da pesquisa. Esse processo orientou a organização dos capítulos analíticos e dos temas discutidos ao longo do trabalho.

O referencial teórico da pesquisa está organizado a partir dos conceitos de identidade profissional, socialização profissional, profissionalidade docente e reposicionamento identitário. Claude Dubar (2006; 2012; 2020) constitui um eixo da fundamentação ao compreender a identidade como construção social, atravessada por relações entre trajetórias individuais e sistemas de formação, trabalho e reconhecimento. Sua distinção entre identidade para si e identidade para o outro permite analisar como os professores de trompete se percebem e são percebidos nos diferentes espaços em que atuam.

António Nóvoa (2017) contribui para pensar a docência como profissão. Seus estudos sobre profissionalidade docente e sobre a construção de uma posição como professor oferecem elementos para compreender a docência em trompete a partir dos saberes, da reflexão, do pertencimento profissional e da responsabilidade formativa. Essa perspectiva permite discutir o ensino de instrumento considerando as dimensões pedagógicas envolvidas no exercício da profissão.

Euridiana Souza (2019) contribui para a discussão sobre o reposicionamento identitário de músicos que passam a atuar no ensino. Sua pesquisa traz elementos para analisar trajetórias em que performance, docência e outras formas de trabalho musical se relacionam ao longo da carreira. O conceito de reposicionamento

identitário possibilita observar mudanças de posição profissional, nas diferentes formas de atuação em música.

Além desses autores, a revisão de literatura dialoga com pesquisas recentes da Educação Musical que discutem trajetórias de instrumentistas, profissionalização, socialização e mundo do trabalho musical. Esse conjunto de estudos contribui para situar esta pesquisa em um campo mais amplo de discussão, permitindo aproximar as questões desta dissertação de debates já existentes sobre formação, atuação e identidade profissional em música.

Minha presença como pesquisador também compõe o desenho da investigação. Como já mencionado, sou trompetista e professor de trompete, com atuação em projetos sociais e em outros espaços de ensino musical. Essa proximidade com o campo favoreceu a escuta de aspectos específicos das narrativas, especialmente aqueles relacionados ao instrumento, à docência e às condições de trabalho musical. Ao mesmo tempo, exigiu uma postura reflexiva durante todo o processo, buscando preservar a centralidade das experiências narradas pelos colaboradores.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além do prólogo, da introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices. O prólogo apresenta minha trajetória pessoal e profissional, contextualizando o caminho que me aproximou do tema desta pesquisa. Nele, relato experiências como trompetista, professor e educador em projetos sociais, bem como o percurso que me levou ao mestrado e à investigação sobre identidade profissional de professores de trompete.

Na introdução apresento o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, o desenho metodológico, os colaboradores e a estrutura geral da dissertação.

O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura. Nele, discuto pesquisas recentes em Educação Musical que dialogam com a formação de professores de música, trajetórias formativas de instrumentistas, narrativas de vida, identidade docente, atuação profissional em música, socialização profissional e mundo do

trabalho musical. Esse capítulo situa a pesquisa no campo acadêmico e evidencia aproximações entre os estudos consultados e o objeto desta dissertação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico. Nele, discuto os conceitos de identidade, identidade profissional, socialização profissional, trabalho, profissão, reconhecimento, profissionalidade docente e reposicionamento. Esses conceitos sustentam a análise das trajetórias dos colaboradores e ajudam a compreender os processos de construção identitária investigados na pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia. Nele, descrevo a abordagem qualitativa interpretativa adotada, os critérios de seleção dos colaboradores, a realização das entrevistas semiestruturadas, o processo de transcrição e os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, intitulado *Iniciação musical*, é realizada a análise dos primeiros contatos dos colaboradores com a música. São discutidos os espaços de socialização, a escolha do instrumento, as primeiras mediações pedagógicas e as dificuldades vivenciadas na iniciação ao trompete.

No quinto capítulo, intitulado *Trajetória formativa e inserção profissional*, acompanho a passagem da iniciação musical para formas mais sistemáticas de formação e de trabalho. Nele, analiso os espaços formativos, os deslocamentos geográficos em busca de oportunidades, as primeiras experiências profissionais e as decisões de carreira narradas pelos colaboradores.

No sexto e último capítulo, intitulado *A vida profissional: docência e performance*, é feita a discussão sobre como os colaboradores narram o processo de tornar-se profissionais. Nesse capítulo, são abordadas as relações entre ser músico, professor e trabalhador da música, bem como os processos de reconhecimento, pertencimento, reposicionamento e reconfiguração da vida profissional.

Nas considerações finais, retomo a pergunta de pesquisa, os objetivos e as principais interpretações construídas ao longo da dissertação. Também apresento as contribuições do estudo para a Educação Musical e indico possibilidades de continuidade para pesquisas futuras.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura. Esta revisão está dividida em duas partes. Na primeira, abordo pesquisas que contribuíram para a aproximação e delimitação do tema, como um "diagnóstico" do que pesquisadores têm investigado sobre o ensino de trompete na perspectiva da educação musical e o ensino de instrumentos musicais em projetos sociais. A segunda parte é composta por pesquisas que se relacionam mais diretamente com a temática desta pesquisa. Sendo assim, a presente revisão de literatura está organizada em dois eixos.

No primeiro eixo, apresento, de forma ampla e exploratória, produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2024, contemplando tanto o ensino de instrumentos em projetos sociais quanto o ensino de trompete na perspectiva da Educação Musical. Esses dois eixos compõem uma revisão necessária à construção do problema, ao delineamento da temática e à definição dos caminhos investigativos desta pesquisa.

No segundo eixo, apresento pesquisas que dialogam com trajetórias formativas, construção da identidade profissional e aspectos da atuação docente e musical. Nesta parte, optei por uma escrita mais detalhada, na qual os trabalhos encontrados são apresentados e analisados em diálogo com a minha pesquisa. Essa escolha se justifica pela proximidade temática entre esses estudos e o objeto investigado, o que tornou necessário um exame mais aprofundado de suas contribuições, aproximações e possíveis relações com a problemática desta dissertação.

1.1 ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS E DO TROMPETE

1.1.1 Ensino de instrumentos musicais em projetos sociais: algumas produções entre 2019 e 2024[3]

No contexto desta pesquisa, os projetos sociais são compreendidos como espaços de formação musical, atuação docente e construção de sentidos

[3] Texto publicado nos anais do XXI encontro da ABEM SUL (Magalhães; Fialho, 2024)

profissionais. Eles aparecem nas trajetórias dos três professores colaboradores de modos distintos: como lugar de iniciação musical, como ambiente de aprendizagem instrumental, como campo de trabalho docente e como espaço de reflexão sobre o ensino do trompete. Por essa razão, antes de tratar diretamente da construção da identidade profissional dos professores de trompete, considero necessário observar como a literatura da educação musical tem discutido o ensino de instrumentos nesses contextos. Essa aproximação contribui para situar uma parte do percurso formativo e profissional dos colaboradores, especialmente porque a atuação em projetos sociais mobiliza demandas pedagógicas, musicais e sociais que atravessam o modo como o professor compreende sua prática.

Apresento aqui o resultado de uma busca sobre o ensino de instrumentos musicais em projetos sociais em três bases de dados: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Revista da ABEM, no período de 2019 a 2024.

Para a obtenção dos dados, optei pela revisão de literatura exploratória, a partir de descritores. Assim, utilizei os termos: “Música, Ensino, Instrumentos, Projetos Sociais”, com recorte temporal de janeiro de 2019 a agosto de 2024. Com essa estratégia encontrei três teses e nove dissertações na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, treze artigos na Revista da ABEM e uma tese e duas dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Desses resultados, selecionei uma tese, quatro dissertações e um artigo – conforme descrito no quadro 1 - que tratam especificamente do ensino de música nestes espaços. Neste texto, apresento inicialmente a descrição das pesquisas selecionadas, organizadas pelas aproximações geográficas. Na sequência, descrevo os trabalhos, com os objetivos, metodologias utilizadas e os resultados obtidos segundo cada autor. Posteriormente, apresento uma síntese e uma conclusão a respeito dos dados obtidos.

Quadro 1: descrição dos textos selecionados

	Autor	**Ano**	**Plataforma**	**Tema/Título**
Dissertação	Santana, Elizane Priscila Silva	2019	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações	Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima

	Autor	Ano	Plataforma	Tema/Título
Dissertação	Pereira, Gustavo Jimenez	2019	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	O Ensino da Harpa em Projetos Sociais: Estudo de Caso com os Alunos Do Espaço Cultural da Grota, RJ
Dissertação	Souza, Leonardo da Silva	2020	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Inter-Relações entre as Vivências Musicais de Jovens em Diferentes Contextos Socioculturais e Suas Práticas Musicais em um Projeto Sócio-Orquestral
Dissertação	Almeida, Fernanda Sampaio de	2020	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações	A importância da música na sociedade: um estudo da representação social sobre “música” dos alunos do projeto “tocando em frente”
Tese	Côrtes Junior, Moacir da Silva	2022	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Uma Flor do Sertão no Cenário da Música de Concerto
Artigo	Soares, Isac Costa	2024	Revista da ABEM	O ensino de trompete em projetos sociais: um ensaio sobre a prática do instrumento

Fonte: autor (2025).

Dos trabalhos selecionados para esta análise, podemos observar a temática do ensino de música em projetos sociais sendo abordada de maneiras distintas e em diversas localidades. Aparecem - por exemplo – duas dissertações sobre o PRIMA - *Programa de Inclusão Através da Música e das Artes*, que é um projeto social presente em 14 cidades do estado da Paraíba, com 17 polos de ensino, e 776 alunos matriculados e que já tem 11 anos de atuação.

A primeira delas é a dissertação de Santana (2019), que buscou compreender como os egressos do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA), que chegaram ao ensino superior, percebem a influência do programa em suas trajetórias. Os objetivos também incluíram: caracterizar o PRIMA e o seu funcionamento, descrever o percurso social e músico-cultural dos egressos, analisar a experiência educativa no Prima, e discutir a formação cidadã através de práticas musicais. Na metodologia, foram utilizadas entrevistas narrativas com egressos universitários em música para captar suas experiências e percepções; entrevistas semiestruturadas com gestores do PRIMA e análise de fontes documentais como o

Projeto Básico e o Projeto Político Pedagógico do programa. Incluiu também uma revisão bibliográfica interdisciplinar sobre educação, cidadania e educação musical.

Segundo a autora, os resultados indicaram que a participação no PRIMA teve impacto na vida dos egressos, ampliando suas perspectivas e oportunidades. As entrevistas mostraram que o programa contribuiu para o aumento da autoestima, reconhecimento pessoal e profissionalização dos participantes. Além disso, a análise indicou que o Prima ajudou a fomentar a cidadania e a inclusão social, embora houvesse áreas para melhorias na implementação do programa. A pesquisa contribui para uma reflexão sobre os efeitos dos projetos sociais na formação dos indivíduos envolvidos.

O segundo trabalho que teve esse mesmo projeto como inspiração é a dissertação de Souza (2020), que teve como objetivo compreender como as vivências musicais de jovens em diferentes contextos socioculturais se inter-relacionam com as práticas musicais desenvolvidas em um polo do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA). Os objetivos específicos foram identificar as vivências musicais dos jovens no dia a dia, verificar as práticas musicais desenvolvidas no polo de ensino e analisar as inter-relações entre essas vivências e práticas. A metodologia adotada foi o estudo de caso no polo Alto das Populares do PRIMA, utilizando técnicas de questionário, observação participante, entrevista semiestruturada e análise de fontes documentais. Os participantes foram escolhidos com base em critérios como idade, tempo de participação no programa, envolvimento em outros grupos musicais e interesse em participar da pesquisa.

Os resultados apresentados pelo autor indicaram uma inter-relação entre as vivências musicais dos jovens em diversos contextos socioculturais - grupos religiosos, bandas escolares e outros projetos sociais - e as práticas musicais desenvolvidas no PRIMA. Os jovens trouxeram para o programa suas experiências musicais cotidianas, influenciando as práticas musicais no polo de ensino. O estudo destacou a importância de valorizar as vivências musicais dos alunos no ensino de música, promovendo uma educação musical que considera os contextos socioculturais dos participantes.

Esses dois textos apontam para a relevância desse projeto social, o PRIMA, no estado da Paraíba. O primeiro versa sobre os impactos da atuação desse projeto na vida e formação dos participantes que optaram por fazer cursos de nível superior em

música. Já o segundo traz uma perspectiva distinta, mostrando particularidades sobre o funcionamento do próprio projeto, as metodologias utilizadas e principalmente sobre como nesse ambiente são tratadas as vivências musicais dos participantes.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais de música, mas agora em outro território, temos a dissertação de Almeida (2020), que teve como objetivo investigar a Representação Social da música entre os participantes do projeto *Tocando em Frente* em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Especificamente, visou analisar o potencial educativo do projeto, que utiliza a música como elemento central na formação dos sujeitos, dentro de um modelo de educação não formal e os objetivos do referido projeto. A abordagem dessa pesquisa foi qualitativa e de caráter exploratório. Utilizou a Teoria da Representação Social (TRS) de Moscovici (2009). Os dados para esse estudo foram obtidos por meio de questionários semiestruturados.

Segundo a autora, os resultados revelaram que os termos “amor”, “aprendizado” e “persistência” formam o Núcleo Central da Representação Social dos participantes. A análise indicou que “aprendizado” é o termo mais relevante para a Representação Social do grupo, refletindo a importância do projeto na formação dos indivíduos e sugerindo a necessidade de uma avaliação crítica dos objetivos dos projetos sociais.

Já em outra localidade distinta situa-se a instituição que foi objeto de estudo para a tese de Cortês Junior (2022). Essa pesquisa buscou investigar como a música contribui para a formação identitária dos jovens da Orquestra Santo Antônio (OSA), que é um projeto social na periferia de Conceição do Coité, Bahia. O objetivo principal foi analisar o processo musical, social e político desenvolvido na OSA, focando no desenvolvimento de cidadania, sociabilidade e autoestima de jovens de baixa renda em contextos urbanos periféricos. Teve como base teórica a etnomusicologia, teorias de gênero, epistemologias feministas pós-coloniais, e discussões sobre identidade, territorialidade e performance musical. Na metodologia, foram utilizadas a observação sistemática e entrevistas semiestruturadas para problematizar as práticas musicais adotadas.

Como resultado - segundo o autor - a pesquisa revelou que a Orquestra Santo Antônio (OSA) promove uma musicalidade corporificada que reflete a identidade heterogênea baiana e brasileira, combinando tradição nordestina e

contemporaneidade urbana. Esse processo musical desafia as relações tradicionais de poder e gênero, especialmente através do empoderamento feminino, e atua como um elemento agregador que desperta a autoconsciência e promove uma visão de mundo menos desigual. A música da OSA se autentica pela conexão com a cultura local, sendo uma ferramenta potencial para a transformação social, a promoção de comportamentos mais humanizados e a conscientização das interações sociais e ambientais.

Saindo um pouco das discussões sobre a atuação nos projetos sociais como um todo e partindo para o ensino específico de instrumentos musicais, Pereira (2019) traz uma pesquisa sobre o ensino de harpa no âmbito dos projetos sociais. O autor teve como objetivo pesquisar processos metodológicos para o ensino desse instrumento que considerassem a integralidade do aluno e promovessem uma educação significativa. Foi investigado como os alunos se identificam com o instrumento, os conteúdos apresentados e suas expectativas em relação às aulas de harpa.

A pesquisa foi conduzida na classe de harpa do projeto social Espaço Cultural da Grota, em Niterói – RJ e utilizou-se de metodologias de pesquisa-ação e estudo de caso. Foram adotados os princípios da musicalidade abrangente, integrando atividades que combinam ensino instrumental com apreciação, composição e improvisação. A análise dos dados, incluindo observações do autor e entrevistas com os alunos, indicou que as atividades contribuíram para o aprimoramento técnico dos alunos no instrumento, bem como para o desenvolvimento da musicalidade e dos conteúdos teóricos musicais.

Ainda sobre a temática do ensino de instrumento musical em projetos sociais, mas agora falando especificamente do trompete, temos o artigo de Soares (2024), que foi um dos textos que me inspiraram para a minha pesquisa. Esse texto é um ensaio que traz reflexões sobre o ensino de trompete em projetos sociais, enfatizando a importância de uma formação técnica e musical sólida ao mesmo tempo que se trabalha questões sensíveis, como a inclusão social e a formação do indivíduo. Para o autor, esses aspectos – inclusão e desenvolvimento técnico/musical – podem coexistir de maneira complementar.

Na conclusão do artigo, é apontada uma carência de materiais didáticos específicos de trompete para esse público e a necessidade de desenvolver estratégias

metodológicas que garantam um aprendizado coerente. Para suprir a ausência de recursos apropriados, o autor inclui em seu texto alguns arranjos de sua própria autoria que utiliza em suas aulas nos projetos sociais em que atua como docente.

Nos textos analisados, também foi observado que o interesse na investigação sobre a atuação em projetos sociais não se restringe a uma única região, visto que desse pequeno recorte foram encontradas pesquisas que se referem a projetos sociais de diferentes estados do Brasil, como Paraíba, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

1.1.2 O ensino de trompete sob a perspectiva da educação musical: um levantamento de produções acadêmicas entre 2019 e 2024[4]

Além das pesquisas sobre ensino de instrumentos em projetos sociais, considerei necessário estudar produções acadêmicas voltadas especificamente ao ensino de trompete na perspectiva da educação musical. Essa aproximação ajuda a situar o instrumento que está no centro desta pesquisa e permite compreender quais temas têm sido discutidos quando o trompete aparece como objeto de investigação: ensino à distância, ensino coletivo, bandas, motivação, projetos sociais e materiais didáticos. Embora esta dissertação tenha como foco a construção da identidade profissional de professores de trompete, essas produções ajudam a compreender os contextos de formação e atuação nos quais esses profissionais circulam. Elas também evidenciam que o ensino do trompete envolve dimensões técnicas, pedagógicas, institucionais e sociais, aspectos que estão presentes nas trajetórias dos três colaboradores desta pesquisa.

Para este item da revisão de literatura a busca foi feita com os seguintes descritores: Educação Musical / Trompete; Ensino / Trompete e Aprendizagem / Trompete. Neste levantamento, apresento os trabalhos encontrados no portal da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, na Revista da ABEM e na Revista OPUS, publicados entre janeiro de 2019 e junho de 2024, que totalizaram duas teses, cinco dissertações e dois artigos. Neste texto apresento, inicialmente, a descrição das

[4] Texto publicado nos anais do XXXIV congresso da ANPPOM (Magalhães; Fialho, 2024)

pesquisas encontradas, na sequência é realizada uma análise dos materiais selecionados e uma síntese dos dados obtidos.

Quadro 2: descrição dos textos selecionados.

	Autor	Ano	Plataforma	Tema/Título
Dissertação	Lima, Wellington Dino de	2019	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	Contribuição para o ensino não presencial de fundamentos técnico-práticos do trompete: videoaulas
Tese	Luciano Júnior, Anor	2019	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais
Dissertação	Rodrigues, Marcos José Ferreira	2019	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	Estudos para trompete baseados em dobrados: uma possibilidade de prática de ensino em bandas filarmônicas
Dissertação	Alves, Ricardo Lima	2019	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	Fatores de motivação no estudo do instrumento nas escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo
Artigo	Sousa, Aurélio Nogueira; Pereira, Eliton Perpetuo Rosa	2020	Revista da ABEM	A Banda Marcial como Disciplina Eletiva no Ensino Fundamental em Escola de Tempo Integral
Tese	Fonseca, Érico Oliveira	2022	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	Ponderações, estratégias e sugestões para o Ensino a Distância de trompete em universidades brasileiras
Dissertação	Costa, Luandrey Célio Silva da	2022	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	Ensino coletivo de instrumentos de metais: uma proposta de estudos de base a partir da realidade pedagógica do Curso Livre de Metais da Escola de Música D'alva Stella e das concepções didáticas de professores da área

	Autor	Ano	Plataforma	Tema/Título
Dissertação	Souza, Anderson Flavio Cordeiro de	2023	Biblioteca Nacional de teses e dissertações	O ensino coletivo de música com instrumentos de metal: proposição do Método Avante
Artigo	Soares, Isac Costa	2024	Revista da ABEM	O ensino de trompete em projetos sociais: um ensaio sobre a prática do instrumento

Fonte: autor (2025).

De acordo com os resultados desta busca, organizei esta revisão em cinco temas: o ensino de trompete à distância, ensino coletivo de instrumentos de metal, ensino de trompete em bandas, motivação dos estudantes de instrumento e por último, o ensino de trompete em projetos sociais.

Sobre o ensino de trompete à distância, destaca-se a tese: *Ponderações, estratégias e sugestões para o ensino à distância de trompete em universidades brasileiras*, do autor Érico Fonseca, publicada no ano de 2022, apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, na área de Música: Teoria, Criação e Prática. Esse trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre estratégias para o ensino à distância do trompete nas universidades brasileiras.

O autor utilizou para essa pesquisa a abordagem qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas e posteriores transcrições, além de análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos de cursos superiores em música na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e dados obtidos com coordenadores e administradores dos cursos. O autor faz uma análise sobre o ensino à distância em três instituições pioneiras nessa modalidade: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Universidade de Brasília - UnB. Além disso, ele faz menção a três reconhecidos trompetistas profissionais pioneiros no ensino à distância do trompete, que mantêm cursos não formais em plataformas de ensino online no Brasil, fazendo um contraponto entre a atuação desses profissionais em ambiente virtual e o ensino universitário.

Essa pesquisa analisou cursos de música em EaD, mostrando prós e contras do ensino on-line. As entrevistas com professores de trompete on-line mostraram algumas particularidades como: perfis de estudantes que buscam essa modalidade de ensino, abordagens pedagógicas, formas de lidar com o EaD e uso da tecnologia no ensino on-line. O autor destaca como resultados de sua tese a contextualização sobre a inserção do ensino EaD; a análise reflexiva sobre o EaD em música nas universidades federais brasileiras entre 2007 e 2019; o estudo reflexivo sobre o ensino on-line de trompete nos anos de 2018 e 2019; e a proposição de estratégias para o ensino à distância de trompete nas universidades brasileiras (Fonseca, 2022).

Outro trabalho encontrado com a temática de ensino à distância é a dissertação intitulada: *Contribuição para o ensino não presencial de fundamentos técnico-práticos do trompete: videoaulas,* apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB na área de Práticas Interpretativas, pelo autor Wellington Dino de Lima, no ano de 2019. O objetivo dessa pesquisa foi desenvolver um material para o ensino não presencial, por meio de videoaulas, a partir de três fundamentos mencionados pelo autor como “pilares do trompete”, definidos como: respiração, embocadura e digitação. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, avaliação de metodologias para o aprendizado do trompete, entrevistas semiestruturadas; questionários e observações. Após o processo de produção, foi realizado o compartilhamento das videoaulas com os alunos e posteriormente a coleta de dados a partir da percepção de cada um deles. Depois dessa análise, o autor concluiu que a prática dos fundamentos abordados nesta pesquisa - por meio de videoaulas - teve impacto positivo na aprendizagem dos participantes, destacando que as videoaulas – segundo relatos dos alunos - contribuíram para uma maior motivação nos estudos e consequentemente um melhor aprendizado dos fundamentos do trompete. Ainda segundo o autor, essa pesquisa demonstrou que é possível utilizar métodos tradicionais de ensino musical em um formato online, tornando o aprendizado mais acessível, contudo, indica a necessidade de mais estudos sobre o ensino não presencial do trompete, visando aprofundar e expandir o conhecimento sobre essa modalidade de ensino (Lima, 2019).

Os dois trabalhos apresentados até aqui vão ao encontro das demandas do ensino de trompete à distância. O primeiro propõe um modelo de ensino EaD em instituições de ensino superior e o último apresenta um produto – as videoaulas – e

defende a aplicação desse recurso pedagógico especificamente no desenvolvimento dos fundamentos do trompete.

Referente ao segundo tema presente nos resultados - o ensino coletivo de instrumentos de metal - aparecem duas dissertações, a primeira delas, *O ensino coletivo de música com instrumentos de metal: proposição do Método Avante*, foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, pelo autor Anderson Flavio Cordeiro de Souza, no ano de 2023. Essa pesquisa teve como objetivo entender o processo de ensino musical dos instrumentos de metal, eufônio, trombone, trompa, trompete e tuba, no Programa Música nas Escolas, da cidade de Santana de Parnaíba-SP, propondo um método para a utilização dentro desse projeto, apontando estratégias e simplificações para o ensino de música no contexto da rede municipal de ensino, com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. A metodologia utilizada foi qualitativa, utilizando entrevistas, análise de ensaios, metodologias de ensino e materiais didáticos previamente empregados. O resultado dessa pesquisa foi a elaboração de um método para o ensino coletivo de instrumentos de metal, o Método Avante.

A outra dissertação encontrada dentro dessa temática é intitulada: *Ensino coletivo de instrumentos de metais: uma proposta de estudos de base a partir da realidade pedagógica do Curso Livre de Metais da Escola de Música D'alva Stella e das concepções didáticas de professores da área*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, na linha de pesquisa: Processos e dimensões da produção artística, pelo autor Luandrey Célio Silva da Costa, no ano de 2022.

O objetivo do trabalho supracitado foi elaborar uma proposta de ensino coletivo voltada aos estudos de base para os instrumentos de metal - trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba – no âmbito do Curso Livre de Metais (CLM) da Escola de Música D'alva Stella Nogueira Freire. A metodologia utilizada contou com uma pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de questionários, envolvendo seis professores de diferentes instituições de ensino, que trabalham com a prática coletiva dos instrumentos de metal. O resultado desse trabalho foi a elaboração de alguns exercícios para trabalhar, de forma direcionada, cada um dos seguintes

fundamentos: relaxamento; alongamento; respiração; buzzing; notas longas; flexibilidade e articulação.

Sobre a temática do ensino coletivo de instrumentos de metal, observa-se - com base nos textos analisados - que existe uma grande demanda de trabalho nesse formato, em diferentes tipos de conjuntos. Essa modalidade de ensino traz diversos desafios ao professor, o que reforça a necessidade de buscar materiais didáticos e proposições metodológicas para atender uma realidade de turmas normalmente heterogêneas. Na primeira dissertação analisada, partindo de uma necessidade de material didático adequado ao ensino em escolas de ensino regular, o autor elaborou um método para esse fim. Na segunda, o autor faz uma proposição de exercícios que contemplam fundamentos básicos do trompete no âmbito do curso de metais referido em sua pesquisa.

O terceiro tema encontrado nessa busca - ensino de trompete em bandas - conta com uma tese, uma dissertação e um artigo. A tese intitulada: *A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na linha de pesquisa de Educação Musical, no ano de 2019, pelo autor Anor Luciano Júnior. Embora se trate de uma pesquisa dentro da educação musical, o autor menciona que o seu trabalho se situa na fronteira entre educação e performance quando pontua: “admitimos que o tema proposto se encontre no entremeio de diferentes saberes, revelando, assim, seu caráter multidisciplinar” (Luciano, 2019, p.6).

O objetivo dessa pesquisa foi descrever as experiências didáticas e de performance musical instrumental aplicadas na Banda Sinfônica da UFMG, formada por alunos, monitores e bolsistas do curso de extensão Projeto Bandas, no qual o autor foi responsável pela concepção, coordenação e regência. Como fundamentação, o autor se ancora na teoria praxial, de David J. Elliott e *O Ritmo: origens, funções e acentuações*, de autoria de Mathis Lussy. Essa tese foi concebida sob o uso dos métodos de pesquisa-ação e pesquisa participante. O resultado dessa pesquisa, segundo o autor, foi a constatação da urgência de um redirecionamento do ensino de música em nível de base, apontando o Projeto Bandas da Escola de Música da UFMG como modelo de ensino com potencial de ressignificar o papel das bandas

no Estado de Minas Gerais, devido a suas práticas pedagógicas, sobretudo para a área da performance musical.

O segundo trabalho a ser mencionado dentro dessa temática é a dissertação: *Estudos para trompete baseados em dobrados: uma possibilidade de prática de ensino em bandas filarmônicas,* apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia - UFBA, na área de Educação Musical, pelo autor Marcos José Ferreira Rodrigues, no ano de 2019.

O objetivo desse trabalho foi investigar a utilização de trechos de dobrados - gênero musical amplamente conhecido e executado em bandas marciais - na continuação do processo de formação musical de trompetistas em bandas, defendendo a ideia de que tais melodias, por fazerem parte da memória auditiva dos participantes, tornam a prática do trompete mais estimulante. Esse trabalho resultou em um caderno contendo 68 estudos baseados em excertos de dobrados, de nível intermediário, que foram utilizados nas aulas de trompete da banda Associação Musical Cajuruense (Carmo do Cajuru, Minas Gerais). Como resultado, segundo o autor, observou-se que os dobrados contribuíram no processo de formação de trompetistas, devido ao reconhecimento sonoro de suas melodias. Ao longo da execução dos exercícios contendo esse gênero musical, as células rítmicas se repetem frequentemente, colaborando para a memorização do conteúdo pelos alunos (Rodrigues, 2019).

Ainda dentro desse tema, foi encontrado o artigo: *A Banda Marcial como Disciplina Eletiva no Ensino Fundamental em Escola de Tempo Integral*, publicado na revista da ABEM v.28, 2020, pelos autores: Aurélio Nogueira Sousa e Eliton Perpetuo Rosa Pereira. O objetivo principal desse artigo foi descrever o contexto da educação musical nas escolas de tempo integral, procurando compreender como a banda marcial se configura entre as disciplinas eletivas, ou seja, aquelas que podem ser escolhidas, e como os estudantes percebem e sentem o impacto da educação musical vivenciada nesse contexto. Na metodologia, os autores tomam o papel de observadores participantes, analisando os dados de cinco anos de trabalho pedagógico, além de utilizarem um questionário respondido por 162 estudantes sobre o sentido da música vivenciada na escola. Os autores concluem sua pesquisa fazendo uma defesa da manutenção das disciplinas eletivas específicas de música – em escolas de ensino integral – colocando a banda marcial como uma possibilidade para

o desenvolvimento de múltiplas experiências em música e como processo formativo musical.

Sobre essa temática do ensino em bandas, os três trabalhos analisados trazem perspectivas distintas. O primeiro traz o olhar de um professor/gestor, descrevendo o modelo didático adotado sob a sua direção. O texto seguinte propõe uma ferramenta didática, buscando trazer maior motivação e engajamento dos estudantes. Por último, temos um artigo que trata o assunto de uma forma diversa, apresentando a banda como uma possibilidade dentro da grade curricular do ensino regular, figurando como disciplina eletiva. A diversidade de propostas relacionadas a esse tema evidencia a existência de um interesse dos pesquisadores - que também são profissionais que atuam nesse segmento - em buscar propostas e soluções para esse ambiente de ensino.

A motivação nos estudos de trompete foi tratada na dissertação: *Fatores de motivação no estudo do instrumento nas escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo,* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na linha de pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura, no ano de 2019, pelo autor Ricardo Lima Alves. Essa pesquisa versa sobre elementos ligados à motivação de estudantes de instrumento - desde o nível iniciante até o intermediário - e do papel do professor nesse processo. O estudo tem como embasamento as teorias de motivação que sustentam a conduta do professor no processo de ensino e aprendizagem do instrumento. No desenvolvimento da pesquisa, as estratégias usadas para aferir a motivação foram baseadas nas teorias da psicologia motivacional: Teoria do Fluxo, da Autorregulação, da Autoeficácia, da Autodeterminação e da Expectativa-Valor. Ao final da pesquisa, o autor conclui que alunos motivados atribuem interesse e importância em suas ações. Crentes na expectativa de seu sucesso, controlam-se internamente, equilibrando seus desafios e suas habilidades, tornando-se mais integrados em determinadas situações (Alves, 2019).

Já o último texto que figura nessa busca é o artigo: *O ensino de trompete em projetos sociais: um ensaio sobre a prática do instrumento*, publicado na revista da ABEM, v. 32, 2024, pelo autor Isac Costa Soares. Esse texto propõe uma reflexão sobre o ensino de trompete especificamente no âmbito dos projetos sociais, que tem

uma natureza distinta de outros ambientes musicais, pois trata de questões sensíveis como a inclusão social, prioritariamente. O autor faz ponderações sobre os desafios dos profissionais que trabalham com o ensino de trompete nesse contexto, visto que existe a necessidade de fornecer aos estudantes uma base técnica sólida para que se desenvolvam no instrumento, ao mesmo tempo que não se pode deixar de lado os processos de inclusão, desenvolvimento humano e social. Na conclusão desse artigo é mencionada uma lacuna em relação a materiais didáticos que contemplem esse público específico, além da necessidade de pensar em estratégias metodológicas que possam promover um aprendizado coerente. Devido a essa dificuldade em encontrar materiais didáticos, o autor apresenta em seu texto alguns arranjos de autoria própria que costuma implementar em suas aulas em tais projetos.

Com base nos textos obtidos nessa revisão de literatura, nota-se que a maioria das pesquisas teve motivação em experiências dos pesquisadores - sendo profissionais da área - buscando estratégias e soluções para tornar o ensino desse instrumento coerente com a própria atuação. Seja nas proposições de ensino à distância, em espaços em que tradicionalmente se ensina trompete - bandas marciais ou escolares, ensino coletivo ou em projetos sociais - em sua maioria, os trabalhos analisados apontam para uma preocupação em relação à formação de uma base sólida de fundamentos para os estudantes de trompete, propondo reflexões e estratégias para essa finalidade.

Do ponto de vista da educação musical, os processos de ensino e aprendizagem, considerando a música como importante ferramenta para o desenvolvimento humano e social, são tão importantes quanto o produto, ou seja, tocar determinados repertórios ou adquirir destreza técnica em algum instrumento, necessariamente tem que estar em consonância com esses processos. Como nos aponta Kater: “No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (Kater, 2004, p. 46).

1.2 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS, INSERÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE INSTRUMENTISTAS

1.2.1 Trajetórias formativas

As pesquisas sobre trajetórias formativas de instrumentistas contribuem para compreender como músicos constroem seus percursos antes, durante e depois da formação institucional. No caso do trompete, a dissertação de Soares (2021) se aproxima diretamente desta pesquisa. O autor investigou três trompetistas atuantes no cenário musical de Porto Alegre. O objetivo foi compreender suas trajetórias formativas, buscando saber "como tais indivíduos se formaram ao longo do tempo, em que espaços foram socializados, onde atuam ou atuaram e o que os motivou a seguir na carreira" (Soares, 2021, p. 5).

A pesquisa mostrou que os inícios das trajetórias musicais dos trompetistas foram marcados por estímulos familiares e por repertórios presentes no cotidiano: "o início da trajetória musical dos trompetistas deu-se através de estímulos familiares com algum parente que tocava ou mesmo com os repertórios que faziam parte da vida cotidiana da família" (Soares, 2021, p. 5).

Ele também observa que, antes da escolha do instrumento, o interesse inicial estava ligado à música: "antes de se tornarem trompetistas, o que despertou o interesse foi a música ou as músicas que faziam parte de suas rotinas nos ambientes que estavam inseridos" (Soares, 2021, p. 5). Essa constatação se aproxima da temática da minha pesquisa porque permite pensar que a identidade do professor de trompete se constrói antes mesmo da escolha consciente pela docência. Ela começa em experiências de escuta, convivência, participação musical e relação com o instrumento.

O autor identifica ainda espaços de socialização que participaram da formação dos trompetistas: "a família, a banda de música escolar, o conservatório e as experiências profissionais foram espaços socializadores importantes na formação dos trompetistas entrevistados" (Soares, 2021, p. 5). Essa afirmação contribui para meu estudo porque aponta espaços que também podem aparecer nas trajetórias de professores de trompete. A banda escolar, o conservatório e as experiências

profissionais são ambientes em que o sujeito aprende música, observa professores, convive com outros instrumentistas e começa a formar concepções sobre estudo, performance e ensino.

Outra contribuição de Soares (2021) está na forma como sua dissertação organiza os eixos de investigação: início da trajetória, período de formação e carreira. Essa organização se aproxima de minha pesquisa ao considerar que a atuação profissional precisa ser compreendida como parte de uma trajetória mais ampla, e não apenas como uma situação presente.

A tese de Vieira (2017), por sua vez, amplia essa discussão ao investigar trajetórias formativas profissionais de estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE – Instituto Federal do Ceará. O autor procurou compreender "que caminhos conduzem os estudantes ao curso? O que lá buscam e o que lá encontram? E, por fim, o que levam dessa experiência formativa?" (Vieira, 2017, p. 7).

Entre os achados, Vieira observa que muitos estudantes possuíam práticas musicais anteriores ao curso técnico, mas encontraram ali sua primeira experiência de aprendizagem orientada: "apesar de possuírem um histórico de envolvimento com práticas musicais diversas, grande parte dos estudantes investigados encontrou no curso sua primeira experiência de aprendizagem orientada" (Vieira, 2017, p. 7). Essa passagem ajuda a pensar a formação de professores de trompete que iniciaram seus percursos em ambientes de prática musical e, posteriormente, buscaram cursos formais. A formação institucional, nesse caso, não inaugura a experiência musical, mas reorganiza saberes já construídos no cotidiano.

Vieira também afirma que: "as socializações musicais vividas no mundo cotidiano cumprem um papel decisivo na formação musical e nos consequentes projetos profissionais desses sujeitos" (Vieira, 2017, p. 7). Essa citação dialoga diretamente com minha pesquisa. Professores de trompete podem levar para sua docência aprendizados vividos em bandas, igrejas, grupos populares, aulas particulares, conservatórios e experiências profissionais. Esses saberes nem sempre aparecem formalizados, mas podem orientar práticas de ensino, escolhas metodológicas e formas de relação com os alunos.

A pesquisa de Farias (2017), sobre tecladistas de instrumentos eletrônicos, contribui para pensar a formação de instrumentistas em contextos plurais. Embora o

objeto seja outro instrumento, o estudo se aproxima desta pesquisa por discutir formação, atuação e identidades musicais de músicos que constroem seus percursos em diferentes espaços.

No artigo derivado de sua dissertação, a autora explica que o estudo buscou compreender “a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos” e que os resultados indicaram formas diversas de ser e tornar-se tecladista (Farias, 2017, p. 76). A autora afirma: “Os resultados apontaram que são diversas as formas de ser e tornar-se tecladista e essas diferentes concepções são legitimadas pelas histórias que as formaram” (Farias, 2017, p. 76).

Esse trecho contribui para pensar o trompete porque também existem diferentes formas de ser trompetista e professor de trompete. Um professor formado em banda escolar pode ter referências distintas de outro formado em conservatório, orquestra, universidade ou música popular. Essas diferenças não são apenas trajetórias individuais; elas se transformam em modos de tocar, ensinar e se reconhecer profissionalmente.

A autora afirma que o teclado eletrônico integra tecnologia da música e tradição da performance nas teclas. A autora investigou como os tecladistas lidam com essas especificidades na formação e que concepções constroem sobre si mesmos como instrumentistas (Farias, 2017, p. 6). Essa preocupação com as especificidades do instrumento dialoga com minha pesquisa, pois o trompete também possui demandas próprias de formação: respiração, embocadura, sonoridade, resistência, articulação, leitura, repertório e prática coletiva.

Os resultados dessa pesquisa mostram que a formação do tecladista não segue um único caminho: “muitos são os caminhos que possibilitam a formação do tecladista eletrônico e muitas são as formas de atuar por meio desse instrumento” (Farias, 2017, p. 6). A autora menciona que aulas de instrumento, cursos eventuais, aprendizagem pela prática, internet, manuais, revistas, referências sonoras, família, igreja e bandas fizeram parte da formação desses músicos (Farias, 2017, p. 6). Esse quadro se aproxima de trajetórias de trompetistas, especialmente quando a formação acontece em espaços coletivos e em contato com músicos mais experientes.

Nas considerações finais da dissertação, a autora afirma: “de fato, o que a transversalização dos dados revelou é que existem tantas formas de ser tecladista

quanto existem percursos de formação e formas de atuação" (Farias, 2017, p. 212). Essa formulação pode ser aproximada do ensino de trompete. Existem diferentes formas de ser professor de trompete porque existem diferentes percursos de formação, atuação e socialização musical. Essa percepção ajuda a evitar uma visão única da docência instrumental e permite compreender os professores a partir de suas trajetórias.

1.2.2 Atuação profissional em música e o mundo do trabalho

As pesquisas sobre o mundo do trabalho em música ajudam a compreender as condições em que professores de instrumento constroem suas identidades profissionais. Esses estudos mostram que a atuação musical costuma ser marcada por múltiplas atividades, informalidade, instabilidade e circulação entre diferentes espaços.

Souza (2019), ao estudar bacharéis em música que atuam no ensino, afirma no resumo de sua tese: "o trabalho e a formação de músicos profissionais perpassam diferentes caminhos, uma vez que música, enquanto área de conhecimento, prática social, é concebida partindo do conhecimento prático – do saber-fazer" (Souza, 2019, p. 9). A autora acrescenta: "a carreira em música é caracterizada por atuações múltiplas, trabalhos fragmentados e, muitas vezes, instáveis. Tal realidade propicia a construção de diferentes identidades profissionais nos egressos do curso superior da área" (Souza, 2019, p. 9).

Essa citação dialoga com minha pesquisa porque professores de trompete também podem atuar em diferentes frentes: aulas particulares, projetos sociais, bandas, orquestras, gravações, eventos, escolas de música, universidades ou grupos populares. A identidade profissional se constrói nesse movimento entre trabalhos, espaços e reconhecimentos.

A autora identifica, entre as discussões emergentes de sua análise, os modelos de carreira em música, "que produzem multisujeitos atuantes em trajetórias não previsíveis" (Souza, 2019, p. 9). Essa formulação se aproxima dos professores de trompete que articulam performance e docência, pois esses sujeitos frequentemente assumem mais de uma função profissional ao longo da carreira.

Bartz (2020), ao estudar músicos de orquestra, discute a identidade profissional no contexto da música erudita e do trabalho flexível. No resumo do artigo, o autor afirma que muitos músicos enfrentam situações de trabalho marcadas por: “flexibilidade, instabilidade, informalidade e precarização” (Bartz, 2020, p. 1). Segundo o autor, essas condições trazem consequências para as carreiras e para as concepções do que é “ser músico” (Bartz, 2020, p. 1). Em sua pesquisa, todos os 16 músicos entrevistados possuíam atividades musicais paralelas às da orquestra, o que levantou questionamentos sobre os “significados objetivos e subjetivos de sua profissão” (Bartz, 2020, p. 1).

O autor conclui que:

> a diversidade de tarefas desempenhadas por esses instrumentistas contribuía para enfraquecer seu senso de identidade profissional, na medida em que os múltiplos pertencimentos laborais e a flexibilidade trabalhista são fatores que dificultam a especialização e a noção de integridade e coesão identitária (Bartz, 2020, p. 1).

Essa análise ajuda a pensar professores de trompete que atuam entre docência e performance. A multiplicidade de tarefas pode ampliar as possibilidades de trabalho, mas também pode produzir tensões sobre o modo como o sujeito se reconhece: músico, professor, instrumentista, educador, trabalhador autônomo ou artista.

Em outro momento, o autor formula a questão da identidade no campo da música a partir da interseção entre instrumentos, gêneros e espaços profissionais. O autor afirma:

> ser um baterista que integra uma banda de rock é algo diferente de ser um sambista que toca violão; trabalhar como professor de flauta transversal numa universidade federal não é a mesma coisa que ser um violinista de orquestra que recebe de acordo com a participação pontual em concertos (Bartz, 2020, p. 6).

Essa passagem contribui para meu estudo porque indica que a identidade profissional em música depende do instrumento, do espaço de atuação e das formas de trabalho. Ser professor de trompete em projeto social, por exemplo, não é o mesmo que atuar como trompetista de orquestra ou professor universitário. Cada contexto produz demandas e reconhecimentos específicos.

Costa e Sousa (2023), ao analisarem a música como ocupação no Brasil em 2019 com base na PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, apresentam

dados sobre o mercado de trabalho musical. Os autores afirmam que o trabalho de músicos no Brasil era caracterizado por:

> uma taxa de informalidade global significativamente mais elevada que a média do mercado de trabalho, por tímida participação feminina, por baixo impacto do diploma de ensino superior para a formalização dos vínculos de trabalho na área e por maior representação de pretos, pardos e indígenas que brancos e amarelos entre os trabalhadores informais do setor (Costa; Sousa, 2023, p. 1).

Essa análise ajuda a contextualizar a atuação de professores de trompete no mercado musical brasileiro. Mesmo quando há formação superior, os vínculos podem permanecer informais. A docência pode aparecer como uma forma de estabilidade relativa, mas também pode ocorrer em condições precárias, com aulas avulsas, contratos temporários ou trabalho autônomo.

Os autores também destacam que o trabalho musical é difícil de quantificar. A informalidade “deixa poucos rastros formalmente documentados” e a flexibilidade do trabalho “turva a linha que separa o período de atuação laboral e aquele de não trabalho no cotidiano dos músicos” (Costa; Sousa, 2023, p. 3). Essa observação se aproxima da rotina de professores de instrumento, pois preparar aulas, estudar repertório, responder alunos, deslocar-se, ensaiar e manter redes profissionais também fazem parte do trabalho, ainda que nem sempre sejam reconhecidos como tal.

Pimentel (2019) também contribui para essa discussão ao investigar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. A autora afirma que os percursos de inserção profissional dos músicos possuem características particulares: “as três esferas que compõem o campo da inserção profissional, a preparação, a transição e a integração profissional propriamente dita, mesclam-se e acontecem, na maior parte do tempo, de maneira concomitante” (Pimentel, 2019, p. 81).

Essa afirmação dialoga com minha pesquisa porque, na música, muitos sujeitos começam a trabalhar antes de concluir uma formação formal. Um trompetista pode tocar profissionalmente, ensinar, estudar e buscar certificação ao mesmo tempo. A preparação, a entrada no mercado e a consolidação profissional podem ocorrer de forma sobreposta. A autora também observa que: “o que legitima a profissão do músico e distingue um músico é o ‘saber fazer’ a sua arte” (Pimentel, 2019, p. 81).

Esse ponto ajuda a compreender a força da performance na identidade de muitos professores de instrumento. O saber tocar continua sendo uma referência de legitimidade, mesmo quando o sujeito passa a atuar como professor.

Na seção sobre atividades docentes, Pimentel formula uma questão que dialoga diretamente com esta pesquisa: “professor de música ou músico que dá aula de música?” (Pimentel, 2019, p. 226). Essa pergunta aparece como um ponto central para pensar professores de trompete. O modo como cada sujeito responde a essa questão pode revelar sua identificação com a docência, com a performance ou com ambas. A autora observa que, entre os dezesseis egressos entrevistados, apenas um nunca teve experiência com atividades docentes. Porém, “apenas quatro egressos assumem que são prioritariamente professores de música” (Pimentel, 2019, p. 226). Esse dado mostra que a docência está presente na atuação de muitos músicos, mesmo quando não é assumida como identidade profissional principal.

O texto de Soares (2023) sobre socialização profissional de professores de música em uma escola de música contribui para compreender o trabalho docente como espaço de aprendizagem profissional. O autor afirma que a profissionalização acontece na prática: “a abordagem interacionista enfatiza que a profissionalização de um trabalho acontece na prática, ou seja, por meio da socialização cotidiana com pessoas e situações” (Soares, 2023, p. 2). Essa afirmação dialoga com minha pesquisa porque pode ser que professores de trompete aprendam a ensinar no próprio exercício da docência. As primeiras aulas, os ensaios, os alunos iniciantes, as dificuldades técnicas e as demandas institucionais funcionam como situações formadoras.

O autor também amplia os espaços possíveis de desenvolvimento profissional em música: “qualquer atividade de ensinar música, seja na educação básica, no ensino superior, no ensino particular de instrumento, em projetos sociais, no ensino on line, em grupos ou bandas, dentre outras, é passível de desenvolvimento profissional” (Soares, 2023, p. 2). Essa passagem é próxima da realidade dos professores de trompete, que podem atuar em todos esses espaços. Ela permite compreender que a docência instrumental se constrói em ambientes variados, cada um com suas exigências, repertórios, públicos e formas de reconhecimento.

Ao discutir a escola de música, o autor mostra que os professores passam por momentos de adaptação às práticas institucionais. Um dos entrevistados, ao conversar com outro professor antes de iniciar na escola, foi questionado: “se o aluno quiser tocar Justin Bieber, ou quiser tocar outro tipo de música, como é que tu trabalha?” (Soares, 2023, p. 5). O autor interpreta esse choque como “um primeiro passo da identificação progressiva com a função” e como “uma antecipação da atividade profissional” (Soares, 2023, p. 5). Esse exemplo ajuda a pensar professores de trompete que entram em espaços de ensino com um modelo ideal de aula ou repertório e precisam ajustar suas práticas às expectativas dos estudantes, das instituições e dos contextos.

Em outro exemplo, o autor relata uma professora que se sentia dividida entre a carreira de musicista e a de professora. Segundo o autor: “A professora em questão sentia-se dividida entre a carreira de musicista, dedicando-se mais ao estudo do instrumento, e a de professora, com mais tempo voltado às aulas. Segundo ela, foi na escola de música que ‘descobriu-se’ professora e isso a fez questionar sua própria trajetória até aquele momento” (Soares, 2023, p. 9). Relaciono este trecho com minha pesquisa. Professores de trompete que atuam também como instrumentistas podem viver tensões semelhantes entre o tempo dedicado ao estudo, à performance e às aulas. A descoberta da docência pode ocorrer no trabalho, à medida que o sujeito se envolve com os alunos e passa a se reconhecer como professor.

O autor conclui que o conceito de socialização profissional pode contribuir para pensar “quem é ou não considerado profissional no trabalho de ensinar música” (Soares, 2023, p. 10). Essa questão é próxima do meu objeto, pois professores de trompete podem ser reconhecidos como profissionais por diferentes critérios: tocar bem, ter formação acadêmica, ter experiência de ensino, atuar em determinada instituição, possuir alunos, integrar grupos musicais ou ser reconhecido pela comunidade.

1.2.3 Construção da identidade profissional docente

Para finalizar este capítulo, trago ainda produções que tratam da formação docente em música, da construção da identidade profissional docente, das narrativas de si e das experiências formativas em educação musical. Embora esses trabalhos

não tenham como foco específico professores de trompete ou de outros instrumentos musicais, eles ajudam a compreender dimensões que estão presentes nesta investigação, especialmente a aprendizagem da docência, os processos de socialização profissional e a construção identitária em trajetórias musicais.

Pires (2023) contribui para pensar a licenciatura em música como formação para uma profissão. Ao discutir o estágio supervisionado, a autora defende que a formação docente precisa favorecer a aprendizagem da profissão em situações de ensino. Essa perspectiva interessa, mesmo que de forma tangencial, a esta pesquisa porque pode ser que professores de instrumento construam sua docência a partir da observação de outros professores, da participação em práticas coletivas, da atuação em projetos sociais, de aulas particulares e de experiências profissionais vividas antes, durante ou depois da formação acadêmica.

Ainda no campo da formação docente, Pombo Junior (2024) discute o PIBID Música da UEMG em um contexto de ensino remoto emergencial, compreendendo o programa como política pública voltada à profissionalização de professores de música em formação inicial e continuada. Sua pesquisa também mobiliza narrativas autobiográficas e relaciona momentos de sua trajetória como artista, músico, professor e pesquisador ao processo de construção de sua identidade profissional. Essa perspectiva pode contribuir com minha investigação porque os professores de trompete também narram suas trajetórias a partir de diferentes posições, como alunos, instrumentistas, professores, educadores, performers e pesquisadores.

A tese de Pereira (2019), por sua vez, investiga os processos de reconstrução da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife. A autora mostra que essa identidade se constrói a partir de experiências familiares, religiosas, escolares, musicais e profissionais. Em seus resultados, a igreja aparece como espaço de socialização pré-profissional e profissional, participando da escolha pela docência e dos modos como as professoras compreendem sua atuação.

Outra contribuição vem de Abreu (2024), ao discutir história de vida e autobiografias musicais no campo da educação musical. A autora parte da ideia de que acompanhar o sujeito que vive a música permite compreender suas experiências formativas. Essa abordagem interessa à minha pesquisa porque as trajetórias dos

professores de trompete são compreendidas a partir das narrativas que eles constroem sobre suas experiências.

Em conjunto, esses estudos ajudam na compreensão de que a formação e a identidade profissional em música se constroem em diferentes espaços e tempos. A docência em música envolve experiências acadêmicas, práticas profissionais, socializações anteriores, relações com instituições, memórias musicais e modos de narrar a própria trajetória. Embora tratem de objetos distintos, as pesquisas de Pires (2023), Pombo Junior (2024), Pereira (2019) e Abreu (2024) contribuem para colocar esta pesquisa em um campo de discussão que compreende a identidade profissional como processo construído nas relações entre formação, experiência e trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentei pesquisas que ajudaram a situar esta dissertação no campo da Educação Musical. A revisão foi organizada em dois movimentos. O primeiro teve caráter exploratório e reuniu produções sobre o ensino de instrumentos musicais em projetos sociais e sobre o ensino de trompete na perspectiva da Educação Musical. O segundo aproximou estudos que discutem trajetórias formativas, atuação profissional, mundo do trabalho, identidade profissional, socialização, formação docente.

A revisão exploratória mostrou que os projetos sociais têm sido estudados como espaços de formação musical, desenvolvimento humano e social. Também indicou que o ensino de trompete tem sido abordado a partir de temas como ensino a distância, ensino coletivo de instrumentos de metal, bandas, motivação, projetos sociais e desenvolvimento de materiais didáticos. Essas produções ajudam a compreender os contextos em que professores de trompete podem se formar e atuar, especialmente em espaços nos quais a aprendizagem instrumental se articula a demandas pedagógicas e institucionais.

As pesquisas sobre trajetórias formativas de instrumentistas contribuíram para pensar a formação musical como um processo construído em diferentes tempos e espaços. Soares (2021), Vieira (2017) e Farias (2017) mostram que os percursos de músicos e instrumentistas envolvem família, bandas, igrejas, conservatórios, escolas, cursos, experiências profissionais, práticas cotidianas e aprendizagens fora dos

espaços formais. Essa perspectiva dialoga com minha pesquisa porque os professores de trompete colaboradores também constroem suas trajetórias a partir de múltiplas experiências de socialização musical e profissional.

Os estudos sobre atuação profissional em música e mundo do trabalho ampliaram a compreensão sobre as condições em que músicos constroem suas identidades profissionais. Souza (2019), Bartz (2020), Costa e Sousa (2023), Pimentel (2019) e Soares (2023) ajudam a compreender a carreira musical como um percurso que passa por múltiplas atividades, vínculos variados, informalidade, instabilidade, docência, performance e formas diversas de reconhecimento. Essas discussões se aproximam desta pesquisa porque os professores de trompete estudados atuam entre diferentes espaços e funções, elaborando suas identidades profissionais no entrelaçamento entre tocar, ensinar, estudar e trabalhar com música.

Os estudos que se relacionam de forma indireta com esta pesquisa, como Pires (2023), Pombo Junior (2024), Pereira (2019) e Abreu (2024), contribuíram para pensar a aprendizagem da docência, a formação de professores de música, as narrativas autobiográficas e os processos de construção identitária em trajetórias musicais. Embora tratem de objetos distintos, esses trabalhos reforçam a compreensão de que a identidade profissional em música se constrói nas relações entre formação, experiência, memória, prática docente e modos de narrar e interpretar a própria trajetória.

Em síntese, a literatura analisada indica que a construção profissional em música raramente segue um percurso único. As trajetórias são compostas por aprendizagens formais e informais, vínculos com instituições, práticas em grupos musicais, experiências docentes, atuação performática, condições de trabalho e formas de reconhecimento. Esse conjunto de estudos ajuda a discutir a problemática desta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa. A discussão está organizada a partir dos conceitos de identidade profissional, socialização profissional, profissionalidade docente e reposicionamento. Esses conceitos servem de base para compreender como professores de trompete constroem suas trajetórias profissionais ao atuarem entre a docência e a performance musical.

A escolha desses aportes parte do entendimento de que ser professor de trompete envolve um processo de construção profissional atravessado por experiências musicais, práticas de ensino, relações de trabalho, reconhecimento social e formas de pertencimento. A docência em instrumento musical se constitui nas relações com os alunos, com os espaços de trabalho, com outros músicos, com instituições.

Claude Dubar (2006; 2012; 2020) contribui para esta pesquisa ao permitir pensar a identidade profissional como construção social, vinculada às trajetórias individuais e aos sistemas de trabalho, emprego e formação. António Nóvoa (2017) ajuda a compreender a docência como profissão, por meio do conceito de profissionalidade docente e da ideia de firmar uma posição como professor. Euridiana Silva Souza (2019), ao discutir bacharéis em música que atuam no ensino, oferece elementos para pensar o reposicionamento de músicos que se deslocam entre diferentes práticas profissionais.

Esses autores permitem olhar para o professor de trompete como um sujeito que se constitui no movimento entre tocar, ensinar, estudar, trabalhar, reconhecer-se e ser reconhecido. Essa construção envolve mudanças, ajustes, crises, escolhas, permanências e deslocamentos. Ao longo deste capítulo, procuro discutir esses conceitos em diálogo com o objeto desta pesquisa.

2.1 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1.1 Identidade

Antes de tratar da identidade profissional, considero necessário apresentar a noção de identidade que orienta este trabalho. Em Dubar (2006; 2012; 2020), identidade não é compreendida como essência fixa ou como algo dado de uma vez por todas. O autor se distancia de uma concepção essencialista e se aproxima de uma perspectiva na qual a identidade se constrói por processos de identificação.

Em *A crise das identidades*, Dubar (2006) afirma que a identidade envolve uma tensão entre aquilo que singulariza o sujeito e aquilo que ele compartilha com outros grupos. Para o autor, “a identidade é pertença comum” e, ao mesmo tempo, envolve aquilo que diferencia um sujeito dos demais. Nessa direção, Dubar (2006) explica que “estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado” (Dubar, 2006, p. 8). Esse paradoxo só pode ser compreendido quando se considera a relação com o outro, pois “não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade” (Dubar, 2006, p. 8).

Essa compreensão é importante para esta pesquisa porque permite pensar a identidade do professor de trompete como algo construído nas relações. O sujeito não se define apenas por aquilo que pensa de si. Ele também é nomeado, reconhecido, classificado e situado por outros: alunos, colegas, instituições, grupos musicais, famílias, comunidades e espaços de trabalho. Assim, a identidade se constrói entre o modo como o sujeito se percebe e o modo como é percebido.

Dubar também afirma que “as identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição” (Dubar, 2006, p. 8). Essa afirmação ajuda a compreender que a identidade profissional de um professor de trompete precisa ser situada historicamente. O modo como um professor se reconhece hoje como músico, docente, instrumentista ou educador se relaciona com as condições de formação, os espaços de atuação e as formas de reconhecimento disponíveis em seu contexto.

Ao discutir a perspectiva nominalista, Dubar afirma que existem “modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal”, ligados a

categorias que dependem do contexto (Dubar, 2006, p. 8). O autor distingue dois tipos de identificação: “as identificações atribuídas pelos outros”, chamadas por ele de “identificações para Outro”, e “as identificações reivindicadas por si próprio”, chamadas de “identidades para Si” (Dubar, 2006, p. 8). Essa distinção permite compreender que o sujeito pode aceitar, negociar ou recusar as formas como é identificado.

No caso desta pesquisa, essa formulação ajuda a pensar professores de trompete que podem ser reconhecidos de maneiras diferentes nos espaços em que atuam. Em uma banda, podem ser vistos como trompetistas; em uma escola, como professores; em um projeto social, como educadores; em uma apresentação, como músicos; em uma universidade, como docentes ou pesquisadores. Essas identificações não se excluem necessariamente. Elas se cruzam, se tensionam e ajudam a construir a forma como cada sujeito narra sua trajetória.

Souza (2019) também compreende a identidade como categoria “analítica, posicional, estratégica e mutável”, que necessita “da história e do contexto para que os sujeitos possam definir quem eles são e quem são os outros; como e para quem o são” (Souza, 2019, p. 65). Essa formulação se relaciona com a presente pesquisa, pois os professores de trompete constroem suas formas de identificação em contextos diversos: bandas, igrejas, projetos sociais, escolas de música, universidades, aulas particulares, orquestras e grupos populares.

Nessa perspectiva, a identidade é tomada como processo. Ela se transforma conforme o sujeito se movimenta em diferentes espaços sociais e profissionais. Um trompetista pode iniciar sua trajetória reconhecendo-se como aluno de banda, depois como instrumentista, depois como professor e, ao longo da carreira, articular essas dimensões de formas diferentes. Essa passagem entre lugares não elimina identificações anteriores. Ela reorganiza a maneira como o sujeito compreende a si mesmo e sua profissão.

Dubar sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente” (Dubar, 2006, p. 9). Essa citação sustenta a ideia de que a identidade profissional dos professores de trompete precisa ser compreendida a partir das identificações construídas nas experiências de formação, trabalho e reconhecimento.

Essa forma de entender identidade também permite observar as mudanças e tensões que atravessam a vida profissional. Quando um músico passa a atuar como professor, quando um professor retorna à performance, quando um instrumentista assume um projeto social ou quando um docente se percebe como formador de outros músicos, novas formas de identificação podem surgir. A identidade, nesse caso, vai sendo elaborada no encontro entre trajetória, prática e reconhecimento.

2.1.2 Identidade profissional

A identidade profissional é um dos conceitos centrais desta pesquisa. Ela permite compreender como professores de trompete constroem sentidos sobre sua atuação e sobre os lugares que ocupam no mundo do trabalho musical. Em Dubar (2006; 2012; 2020), as identidades profissionais são construídas socialmente e articulam dimensões pessoais, institucionais e históricas. Uma definição recorrente do autor aparece em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*:

> [As identidades profissionais] não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Resultados sempre precários ainda que muito fecundos de processos de socialização, essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade (Dubar, 2020, p. 330).

Essa citação situa a identidade profissional em uma relação entre trajetória individual e sistemas sociais. O professor de trompete não constrói sua identidade apenas a partir de uma escolha pessoal. Sua identidade também é atravessada por sistemas de formação, condições de trabalho, instituições de ensino, oportunidades de atuação, formas de contratação, reconhecimento dos pares e expectativas do mundo do trabalho musical.

Dubar (2020) permite compreender que a identidade profissional se constrói entre aquilo que o sujeito vive e aquilo que os espaços de trabalho reconhecem. Uma pessoa pode se formar como instrumentista, atuar como professor, tocar em diferentes grupos e construir uma carreira atravessada por múltiplas funções. Nessas

experiências, sua identidade profissional vai sendo produzida na relação entre o modo como se percebe e o modo como é identificado pelos outros.

Essa relação aparece na distinção entre identidade para si e identidade para o outro. Em *A crise das identidades*, Dubar explica que as identificações atribuídas pelos outros e as identificações reivindicadas por si próprio podem coincidir ou divergir. Segundo o autor, “pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas” e “podemos identificar-nos duma outra forma que não a dos outros” (Dubar, 2006, p. 8). A relação entre esses dois processos está na base das formas identitárias.

Essa passagem ajuda a pensar as tensões vividas por professores de instrumento. Um professor de trompete pode se reconhecer como músico, mas ser reconhecido institucionalmente como professor. Pode se apresentar como trompetista, mas ter sua renda principal vinculada à docência. Pode atuar como educador em projeto social e, ao mesmo tempo, manter uma identificação artística ligada à performance. A identidade profissional se constitui nesse diálogo entre a narrativa biográfica e as atribuições sociais.

Segundo Dubar (2020, p. 330), as identidades profissionais são “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação”. O autor compreende a identidade como uma realidade em movimento, resultante de uma dupla transação: a interna, que corresponde à forma como o indivíduo se percebe e se narra, e a externa, que depende do reconhecimento social e institucional de sua atividade (figura 1). Em outras palavras, ser professor não é apenas exercer uma função, mas participar de um processo contínuo de negociação entre o “eu para mim” e o “eu para os outros”.

Figura 1: identidade profissional em negociação contínua



Fonte: autor (2025).

Esse entendimento ajuda a compreender que o processo identitário docente não se limita ao período de formação inicial, mas se atualiza nas experiências cotidianas, nas relações com os pares e nas mudanças estruturais que afetam o trabalho docente. Dubar (2020) reforça que a identidade profissional é algo adquirido em um processo permanente de reconstrução, atravessado por eventos formativos e pelas condições do exercício da profissão. Essa perspectiva pode auxiliar a pensar a docência em música, na medida em que o professor precisa constantemente articular a formação técnica, o repertório cultural e o compromisso pedagógico.

A identidade profissional também está ligada à relação entre trabalho e definição de si. Em *A construção de si pela atividade de trabalho*, Dubar (2012) afirma que a vida de trabalho envolve relações, situações, percursos, imprevistos, continuidades, rupturas, êxitos e fracassos. É nesse processo que os indivíduos se definem por seu trabalho (Dubar, 2012, p. 358). Essa relação permite compreender a docência em trompete como espaço de construção de si, e não apenas como ocupação ou fonte de renda.

No campo da música, essa questão aparece de forma particular porque o trabalho musical pode envolver diferentes nomeações e modos de reconhecimento. O sujeito pode dizer “sou músico”, “sou professor”, “sou trompetista”, “dou aula”, “toco”, “trabalho com música”. Essas respostas não são apenas descrições de atividade. Elas também expressam formas de identificação.

O sujeito pode dizer “sou músico” e, ao narrar sua trajetória, revelar que grande parte de sua atuação ocorre no ensino. Pode dizer “sou professor” e, ao mesmo tempo, sustentar sua identidade na experiência como instrumentista. Essa articulação entre música e docência mostra que a identidade profissional é composta por camadas, experiências e reconhecimentos.

A identidade profissional, portanto, será compreendida como construção relacional, atravessada por experiências de socialização, trajetórias de formação, espaços de trabalho e modos de reconhecimento. Essa compreensão orienta a análise das trajetórias dos professores de trompete participantes da pesquisa.

2.2 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DO TRABALHO

2.2.1 Socialização profissional

A socialização profissional permite compreender como os sujeitos se constituem por meio do trabalho. Em Dubar (2012), esse conceito está ligado à aprendizagem da atividade profissional, às relações estabelecidas no trabalho e às formas pelas quais o sujeito constrói reconhecimento e pertencimento em sua área de atuação.

No texto *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*, o autor apresenta uma definição central para esta pesquisa:

> Em todos os casos (são citados zeladores, sucateiros, motoristas de táxi, operários da indústria, médicos, agentes funerários, professores do ensino básico, músicos de jazz etc.), a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse ‘drama social do trabalho’ que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (Dubar, 2012, p. 358).

Essa citação permite compreender a socialização profissional como um processo que liga situações e percursos. No caso dos professores de trompete, as

situações de trabalho podem incluir aulas individuais, ensaios coletivos, apresentações de alunos, preparação de repertório, orientação técnica, planejamento de estudos, atuação em projetos sociais, participação em bandas, concertos, eventos e atividades institucionais. Esses contextos não apenas ocupam a rotina profissional. Eles também produzem aprendizados sobre o que significa ser professor e músico.

A socialização profissional também mostra que a formação se prolonga para além da formação inicial. Dubar (2012) afirma que a aprendizagem de uma atividade profissional dura ao longo da vida ativa e envolve experiências, competências e reconhecimentos construídos no próprio trabalho. O autor também afirma que “a socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se ‘formação ao longo da vida’” (Dubar, 2012, p. 366). Essa ideia ajuda a compreender que tornar-se professor de trompete é um processo contínuo.

O professor aprende quando estuda o instrumento, quando toca em grupo, quando observa outros professores, quando dá suas primeiras aulas, quando enfrenta dificuldades pedagógicas, quando adapta exercícios, quando participa de formações e quando reflete sobre a própria prática. O trabalho docente, nesse sentido, também forma o professor.

Dubar (2012) também diferencia socialização de escolarização. Ao tratar da socialização profissional, o autor mostra que o trabalho pode ser espaço de formação e de construção de competências. Segundo ele, “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (Dubar, 2012, p. 366). Essa afirmação é importante para a educação musical, pois muitos professores de trompete se formam em espaços que não se restringem à escola ou à universidade.

Bandas, igrejas, projetos sociais, conservatórios, grupos populares e aulas particulares também participam da socialização musical e profissional desses sujeitos. A universidade pode ocupar um lugar na trajetória, mas não é o único espaço formativo. A convivência com mestres de banda, professores particulares, colegas de naipe, regentes, alunos e comunidades também participa da construção profissional.

A socialização profissional, dessa maneira, permite observar a formação do professor de trompete em sua amplitude. O trabalho não aparece apenas como

aplicação de uma formação anterior. Ele também produz formação. Ao ensinar, o professor precisa organizar o que sabe, compreender o estudante, rever estratégias e elaborar novas formas de mediação.

Essa perspectiva permite pensar o ensino de trompete como espaço de socialização profissional. O professor constrói sua identidade nas relações com os alunos, com as instituições e com as situações de trabalho. Em projetos sociais, por exemplo, a socialização profissional pode envolver o contato com realidades sociais diversas, a necessidade de adaptar repertórios, o trabalho coletivo e a articulação entre ensino musical e formação humana. Em escolas especializadas, pode envolver expectativas ligadas ao desenvolvimento técnico, à preparação para provas, à leitura musical e à performance. Em aulas particulares, pode envolver negociações com famílias, objetivos individuais e demandas específicas dos alunos.

A socialização profissional também permite compreender os deslocamentos entre a imagem ideal da profissão e o trabalho vivido. Soares (2023), em sua pesquisa sobre professores de música, descreve, apoiando-se em Hughes e Dubar[5], três momentos da socialização profissional: a imersão na cultura profissional, a tensão entre o modelo ideal e o modelo prático e os ajustes das concepções de si. O primeiro momento é descrito como “identificação progressiva com a função” (Dubar, 2005, p. 182). Esse processo pode ser vivido pelo professor de trompete quando ele deixa de se reconhecer apenas como alguém que toca e passa a se reconhecer também como alguém que ensina.

Esse processo pode gerar tensões. Pode ser que alguns músicos comecem a ensinar antes de se perceberem como professores. Em alguns casos, a docência pode surgir como necessidade de trabalho; em outros, como consequência da experiência musical; em outros, como escolha profissional. A socialização profissional ajuda a compreender como essas experiências vão sendo incorporadas e transformadas em modos de agir, pensar e se reconhecer.

Nesta pesquisa, a socialização profissional será utilizada para analisar como professores de trompete aprendem a ser professores no exercício da profissão. Interessa observar como eles narram seus percursos, quais espaços reconhecem

[5] Trata-se de referências usadas pelo autor e não as utilizadas nesta pesquisa.

como formativos, como descrevem suas primeiras experiências de ensino e de que modo articulam essas experiências à construção de suas identidades profissionais.

2.2.2 Trabalho, profissão e reconhecimento

O conceito de socialização profissional em Dubar (2012) também está ligado à discussão sobre trabalho, profissão e reconhecimento. O autor problematiza a separação entre profissões prestigiadas e ocupações menos valorizadas, defendendo que diferentes atividades de trabalho podem se tornar profissionais quando envolvem competências, organização e reconhecimento.

No artigo *A construção de si pela atividade de trabalho*, Dubar (2012) afirma que os sociólogos interacionistas e críticos consideram que:

> todas as atividades de trabalho poderiam se tornar 'profissionais' (no sentido francês), desde que resultassem de uma socialização que permitisse a aquisição de competências e o reconhecimento (inclusive monetário) de todos os que exercem e compartilham uma mesma atividade (Dubar, 2012, p. 351).

Essa afirmação é importante para pensar a docência em música. Muitas vezes, o professor de instrumento é reconhecido socialmente primeiro como músico, e só depois como professor. Em alguns contextos, ensinar aparece como atividade complementar à performance. A perspectiva de Dubar (2012) permite tratar a docência em instrumento musical como trabalho profissional, desde que observadas suas competências, formas de organização, saberes e reconhecimentos.

O autor também afirma que determinadas atividades de trabalho possibilitam identificação positiva porque são "escolhidas", "autônomas" e "abertas para carreiras" (Dubar, 2012, p. 353). Segundo o autor:

> Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos (Dubar, 2012, p. 354).

Essa passagem permite relacionar música e docência. A performance musical pode ser vista como produção artística, enquanto a docência pode ser compreendida

como serviço educativo e prática de formação. No caso do professor de trompete, essas duas dimensões podem coexistir. Ele produz música, participa de práticas artísticas e, ao mesmo tempo, atua na formação de outros sujeitos. Ainda nessa perspectiva, Dubar acrescenta:

> Quer sejam chamadas de ‘ofícios’, ‘vocações’ ou ‘profissões’, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (Dubar, 2012, p. 354).

Essa dimensão simbólica é central para compreender professores de música. Ensinar trompete pode envolver renda, vínculo empregatício e condições materiais de trabalho, mas também envolve reconhecimento, realização e pertencimento. Muitos professores atribuem à docência um valor que ultrapassa a remuneração, especialmente quando percebem seu papel na formação musical e pessoal dos estudantes.

O autor também afirma que essas atividades, quando providas de um nome coletivo, “permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos” (Dubar, 2012, p. 354). Essa ideia ajuda a compreender a importância das nomeações: músico, trompetista, professor, professor de trompete, educador musical, instrumentista, artista. Cada nome carrega formas de reconhecimento e expectativas sociais.

O uso de uma ou outra categoria pode revelar formas de identificação e pertencimento. Dizer “sou músico” pode indicar uma identidade vinculada ao campo artístico. Dizer “sou professor de trompete” pode indicar uma articulação entre instrumento e docência. Dizer “sou educador musical” pode ampliar o campo de atuação para práticas pedagógicas mais abrangentes. Essas nomeações participam da construção da identidade profissional.

2.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR: PROFISSIONALIDADE DOCENTE E REPOSICIONAMENTO NO CAMPO DA MÚSICA

2.3.1 Profissionalidade docente

O conceito de profissionalidade docente, em António Nóvoa (2017), contribui para pensar a docência como profissão. Para esta pesquisa, esse conceito é necessário porque permite compreender o ensino de trompete como uma prática que exige saberes próprios, responsabilidade profissional e pertencimento a uma comunidade docente.

Nóvoa (2017) defende que a formação de professores precisa ser pensada como formação profissional. O autor afirma:

> Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão (Nóvoa, 2017, p. 1111).

Essa citação se articula diretamente à docência em música. Ensinar trompete exige formação musical, mas também exige formação para a docência. A experiência como instrumentista contribui para o ensino, mas precisa ser elaborada pedagogicamente. O professor precisa transformar conhecimento técnico, corporal, musical e artístico em situações de aprendizagem para os alunos.

Nóvoa (2017) também chama atenção para a diluição da profissionalidade docente. Segundo o autor, essa diluição ocorre, entre outros fatores, pela "proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente", com o uso de conceitos como "educador" ou "pedagogo", que, apesar de sua "importante carga filosófica e política", podem traduzir "uma certa vaguidade e até vacuidade" (Nóvoa, 2017, p. 1112). O autor acrescenta:

> é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis (Nóvoa, 2017, p. 1112).

Essa discussão é pertinente para a educação musical porque o professor de música, muitas vezes, transita entre diferentes denominações: músico, educador, professor, artista, oficineiro, instrutor, regente, monitor. Essas nomeações podem ampliar possibilidades de atuação, mas também podem tornar menos visível a docência como profissão. No caso do professor de trompete, é necessário reconhecer que ensinar o instrumento envolve uma profissionalidade própria, que não se esgota na condição de tocar bem.

Para desenvolver sua proposta, Nóvoa recorre ao conceito de posição. O autor explica que, historicamente, a formação de professores foi organizada a partir de listas de atributos, qualidades, saberes ou competências do "bom professor". Em vez de seguir essa lógica, propõe pensar a formação a partir da posição do professor. Ele sintetiza:

> Neste texto, defendi a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária. A partir do conceito de posição, argumentei que era necessário desenvolver uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Esses cinco movimentos (figura 2) são tomados aqui como elementos para pensar a profissionalidade docente.

Figura 2: cinco movimentos do conceito de posição.



Fonte: autor (2025).

A disposição pessoal diz respeito ao envolvimento do sujeito com a docência. No ensino de trompete, essa disposição aparece na escuta do aluno, no cuidado com o processo de aprendizagem, na atenção às dificuldades técnicas e musicais e no compromisso com a formação do estudante, especialmente no que tange ao desenvolvimento humano, como aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A disposição pessoal também envolve reconhecer-se como professor e assumir as responsabilidades que essa posição exige.

A interposição profissional refere-se ao pertencimento a uma comunidade docente. O professor de trompete não se constitui sozinho. Ele se forma na relação com outros professores, músicos, regentes, instituições, projetos e espaços de ensino. A docência ganha sentido quando é compartilhada, discutida e reconhecida coletivamente.

A composição pedagógica envolve a articulação entre saberes. Ensinar trompete exige conhecimentos sobre respiração, embocadura, articulação, sonoridade, leitura, repertório, estudo técnico, escuta, corpo e performance. Esses conhecimentos precisam ser organizados pedagogicamente. O professor compõe sua prática ao transformar sua experiência musical em caminhos possíveis para o aluno.

A recomposição investigativa aponta para a reflexão sobre a prática. O professor precisa observar, analisar, rever e reconstruir suas formas de ensinar. No ensino de instrumento, isso aparece quando o docente adapta exercícios, modifica estratégias, busca outras explicações, questiona métodos herdados e procura compreender como cada estudante aprende.

A exposição pública relaciona a docência ao espaço social. O autor afirma que “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum” (Nóvoa, 2017, p. 1131). Essa passagem ajuda a pensar o ensino de trompete em projetos sociais, bandas, apresentações públicas, concertos didáticos e práticas coletivas, espaços em que a docência se mostra para além da sala de aula.

Ainda sobre essa dimensão, o autor afirma: “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os

grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor" (Nóvoa, 2017, p. 1131). Essa citação permite compreender que ser professor de trompete envolve também uma atuação pública. Quando um professor organiza uma apresentação de alunos, participa de um projeto social, orienta uma banda ou contribui para a formação musical de uma comunidade, ele também ocupa uma posição pública como docente.

O autor reforça que a formação está vinculada à profissão: "A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico" (Nóvoa, 2017, p. 1132). E acrescenta:

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1132).

Essas passagens corroboram a ideia de que a formação do professor de trompete precisa ser pensada em relação à profissão docente. A formação musical, sozinha, não responde a todas as demandas do ensino. Da mesma forma, uma formação pedagógica desconectada da prática musical também não contempla as especificidades do ensino instrumental. A profissionalidade docente se constrói na articulação entre música, ensino, reflexão e atuação profissional.

Nóvoa (2017) também afirma que os professores "não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos" (Nóvoa, 2017, p. 1118). Essa ideia tem relação direta com a atuação em projetos sociais e outros espaços de ensino de música. O professor de trompete precisa conhecer os contextos dos alunos, suas condições de estudo, seus repertórios, suas referências e suas possibilidades de participação musical.

Assim, o conceito de profissionalidade docente permite discutir o ensino de trompete como uma prática que envolve saber técnico, experiência musical, escuta pedagógica, responsabilidade social e construção coletiva da profissão.

2.3.2 O trânsito entre as diferentes atuações em música e o reposicionamento na carreira

O conceito de reposicionamento, em Euridiana Silva Souza (2019), contribui para compreender músicos que passam a ocupar diferentes lugares no campo profissional. Sua tese trata de bacharéis em música que atuam no ensino e discute como a formação, a carreira e o mundo do trabalho participam da construção de identidades profissionais. No resumo de sua tese, Souza (2019) afirma:

> O trabalho e a formação de músicos profissionais perpassam diferentes caminhos, uma vez que música, enquanto área de conhecimento, prática social, é concebida partindo do conhecimento prático do saber-fazer. A carreira em música é caracterizada por atuações múltiplas, trabalhos fragmentados e, muitas vezes, instáveis. Tal realidade propicia a construção de diferentes identidades profissionais nos egressos do curso superior da área (Souza, 2019, p. 9).

Essa citação ajuda a pensar a realidade de professores de trompete, pois muitos constroem suas trajetórias em múltiplos espaços: bandas, aulas, grupos musicais, projetos sociais, igrejas, orquestras, gravações, eventos, universidades e escolas de música. A carreira em música, como aponta a autora, frequentemente envolve atuações múltiplas e trabalhos fragmentados. Essa condição afeta diretamente a forma como o sujeito se reconhece profissionalmente.

Souza (2019) também afirma que suas análises permitiram localizar “habitus profissionais e acadêmicos” e evidenciar “as disparidades entre a formação superior e as realidades do mercado de trabalho em música” (Souza, 2019, p. 9). Essa questão interessa à presente pesquisa porque muitos professores de trompete precisam articular o que aprenderam em sua formação musical com demandas do mercado e dos espaços de ensino. Nem sempre a formação inicial prepara o músico para a docência, para o ensino coletivo, para a atuação em projetos sociais ou para as múltiplas funções exigidas pelo mundo do trabalho musical.

Na parte final da tese, a autora retoma a questão das identidades e afirma: “a música, não se permite ser enquadrada em modelos profissionais únicos, e suas fragmentações de ação geram multisujeitos, com identidades singulares e múltiplas” (Souza, 2019, p. 213). Essa citação contribui para compreender o professor de trompete como um sujeito que pode ocupar diferentes posições profissionais. Ele pode

ser instrumentista, professor, regente, arranjador, produtor, educador em projeto social, músico de banda, músico de igreja, professor particular ou docente universitário. Essas funções não se organizam necessariamente em uma sequência linear. Elas podem coexistir e produzir identidades múltiplas.

A autora acrescenta que essas identidades se desenvolvem:

> dentro de um jogo entre as aspirações subjetivas do sujeito – suas paixões, suas crenças, seus ideais profissionais – e as realidades objetivas de seu campo de atuação – preparo para a profissão, oportunidades de trabalho, engajamentos com a formação e atuação profissional (Souza, 2019, p. 213).

Essa formulação se aproxima de Dubar (2006; 2012; 2020), pois também coloca a identidade na relação entre sujeito e contexto. O professor de trompete constrói sua identidade entre aquilo que deseja ser, aquilo que aprendeu a valorizar, aquilo que o campo musical oferece e aquilo que as condições de trabalho tornam possível.

Ao discutir o ensino de música, Souza (2019) observa:

> Neste jogo, o ensino de música, embora inerente à atuação profissional de músicos, é apenas uma parte. O quanto o ato de ensinar afeta a prática profissional está intrinsicamente ligado a como o indivíduo concebe o ensino, como ele se identifica com esta ação e como ele a assume enquanto componente de sua atuação profissional (Souza, 2019, p. 213).

Essa passagem permite questionar como os professores de trompete concebem o ensino, como se identificam com a docência e de que modo assumem essa prática em sua trajetória. Suponho que para alguns, ensinar pode aparecer inicialmente como fonte de renda. Para outros, como extensão da performance. Para outros, como espaço de realização profissional. Para outros, ainda, como prática social e formativa.

O reposicionamento aparece, então, como movimento de reorganização da identidade profissional. O músico que passa a ensinar precisa rever o lugar que ocupa no campo musical. Ele pode continuar se reconhecendo como instrumentista, mas passa a elaborar também uma identidade docente, não significando substituição de uma identidade por outra.

Souza (2019) aproxima sua discussão das posições de Nóvoa (2017) e propõe pensar práticas curriculares e profissionais a partir de disposição, interposição, composição, recomposição e exposição pública. Ao discutir a disposição pessoal, afirma: “a disposição pessoal se dá tanto na ação do aluno, se preparando para ser um profissional, quanto na ação do professor, reconhecendo-se educador e compreendendo as demandas desta atuação” (Souza, 2019, p. 165).

Essa citação ajuda a pensar o professor de trompete que precisa reconhecer-se como docente e compreender as demandas dessa atuação. Ser professor de instrumento não envolve apenas repetir a própria trajetória de aprendizagem. Envolve compreender o aluno, o contexto, os objetivos do desenvolvimento humano e social que podem estar presentes no ensino musical.

Souza (2019) também afirma que, na busca por uma “educação superior”, os professores devem assumir-se: “como educadores, de forma efetiva, como mediadores da formação e transição profissional dos estudantes, em processos que transcendam a transmissão de conteúdos e técnicas” (Souza, 2019, p. 215).

Essa passagem se relaciona com a docência instrumental, pois ensinar trompete também exige mediação. O professor não transmite apenas exercícios, métodos ou repertórios. Ele acompanha processos de formação musical, inserção social, desenvolvimento humano e, em alguns casos, práticas profissionais.

Outro ponto abordado pela autora está na relação entre formação e mundo do trabalho. A autora afirma: “A compreensão da música enquanto profissão, demanda olhares cuidadosos da docência sobre os discentes, suas práticas e formações. Compreender o mercado pode se constituir como pesquisa sobre as próprias práticas de ambas partes” (Souza, 2019, p. 216).

Essa ideia ajuda a pensar a formação de professores de trompete, especialmente quando se considera que muitos aprendem e trabalham em espaços diversos, com vínculos instáveis e múltiplas demandas. Compreender o mercado e as práticas profissionais torna-se parte da formação e da própria construção identitária.

Souza (2019) também afirma que “a interposição e composição profissional se dão no reconhecimento dos conhecimentos pluriversitários, na expansão de parcerias do mundo do trabalho com a formação universitária, e no estímulo reflexivo sobre a trajetória formativa” (Souza, 2019, p. 216). Essa formulação permite pensar que a

formação do professor de trompete não deve se fechar apenas no espaço acadêmico. Os saberes produzidos em bandas, projetos sociais, grupos musicais, igrejas e outros espaços de atuação também precisam ser reconhecidos como parte da formação profissional.

2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE IDENTIDADE PROFISSIONAL, SOCIALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E REPOSICIONAMENTO

Os conceitos discutidos neste capítulo se articulam na compreensão da trajetória de professores de trompete que atuam entre a docência e a performance musical. A identidade profissional, em Dubar (2006; 2012; 2020), permite observar como esses sujeitos se reconhecem e são reconhecidos em seus espaços de atuação. A socialização profissional ajuda a compreender como a identidade se constrói no trabalho, nas relações, nos aprendizados cotidianos e nas experiências acumuladas ao longo da vida. A profissionalidade docente, em Nóvoa (2017), permite afirmar a docência como profissão, com saberes, responsabilidades e pertencimentos próprios. O reposicionamento, em Souza (2019), ajuda a pensar os deslocamentos de músicos que assumem o ensino como parte de sua atuação.

Esses conceitos sugerem compreender que ser professor de trompete é uma construção atravessada por diferentes experiências. O sujeito se forma no contato com o instrumento, com professores, colegas, regentes, alunos, instituições, repertórios, métodos, espaços de performance e contextos de ensino. Essa formação acontece em diferentes tempos e lugares. Ela pode começar em uma banda, em uma igreja, em um projeto social, em uma escola de música ou em uma aula particular. Pode se ampliar na universidade, em grupos profissionais, em experiências de trabalho e na própria docência.

A identidade profissional desses professores é construída em movimento. Ela envolve formas de identificação como músico, trompetista, professor, educador, instrumentista e trabalhador da música. Essas identificações podem se aproximar ou entrar em tensão. Um sujeito pode se reconhecer mais como músico em determinado momento e, em outro, assumir a docência como centro de sua atuação. Pode ensinar para sustentar a carreira artística ou pode perceber no ensino uma forma de continuidade do fazer musical.

A socialização profissional permite compreender esses movimentos como parte do processo de construção de si pelo trabalho. Ao ensinar, o professor aprende sobre o instrumento, sobre os alunos, sobre o contexto e sobre si mesmo. Ao tocar, também leva consigo experiências acumuladas na docência. A performance e o ensino, nessa perspectiva, não precisam ser compreendidos como campos separados. Eles podem se articular na construção de uma mesma identidade profissional.

Nóvoa (2017) ajuda a afirmar que a docência precisa ser reconhecida como profissão. No caso de trompetistas, isso significa compreender que o professor não atua apenas como alguém que sabe tocar e repassa esse conhecimento. Ele ocupa uma posição docente. Essa posição envolve disposição pessoal, pertencimento profissional, composição pedagógica, reflexão sobre a prática e exposição pública.

Souza (2019) contribui ao mostrar que, no campo da música, as trajetórias profissionais costumam envolver múltiplas atuações. O professor de trompete pode ser compreendido como um sujeito que se reposiciona ao longo da vida, articulando o fazer artístico, o ensino e as condições de trabalho. Esse reposicionamento não significa ruptura com a identidade musical. Ele pode representar uma ampliação das formas de viver e exercer a profissão.

Com base nesses aportes, esta pesquisa busca compreender como professores de trompete narram suas trajetórias, como significam sua atuação e como articulam a docência e a performance. O referencial teórico aqui apresentado orienta a análise dessas trajetórias, permitindo observar os processos de identificação, socialização, profissionalidade e reposicionamento que atravessam o sentido de ser professor de trompete.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, cujo objetivo é compreender a construção das identidades profissionais de três professores de trompete que atuam entre a docência e a performance musical. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, por considerar as narrativas dos colaboradores como fontes centrais para discutir o objetivo proposto, bem como para entender os sentidos atribuídos às suas trajetórias formativas, profissionais e musicais.

A seguir, apresento os fundamentos que sustentam a escolha da abordagem qualitativa interpretativa, os critérios de seleção dos colaboradores, o processo de realização das entrevistas, os procedimentos de transcrição e as etapas de análise dos dados.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E OS COLABORADORES DA PESQUISA

3.1.1 Por que adotar a abordagem qualitativa?

A escolha pela abordagem qualitativa está diretamente relacionada aos objetivos desta pesquisa, que busca compreender como professores de trompete, que também atuam na performance, constroem suas identidades profissionais. Como o objeto investigado envolve trajetórias, experiências e formas de reconhecimento, tornou-se necessário adotar uma perspectiva metodológica capaz de acolher a complexidade das narrativas e das interpretações produzidas pelos próprios sujeitos.

Minayo e Costa (2018, p. 139) definem a abordagem qualitativa como “parte operacional da pesquisa e como práticas teóricas”, destacando que esse tipo de investigação não se restringe a um procedimento técnico, pois envolve uma dimensão interpretativa. Essa compreensão orienta esta pesquisa ao articular a construção dos dados com a análise das narrativas dos colaboradores, considerando o modo como eles elaboram suas experiências ao falar sobre formação, docência, performance e trajetória profissional.

Ainda segundo Minayo e Costa (2018, p. 140), a diferença entre o qualitativo e o quantitativo “é de natureza e não de validade epistemológica”. Essa afirmação contribui para compreender que cada abordagem responde a problemas distintos de pesquisa. No caso desta dissertação, não se busca medir a ocorrência de determinados fenômenos, mas compreender as vivências e experiências narradas e interpretadas pelos professores colaboradores. Essa perspectiva aproxima-se de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), que descrevem a investigação qualitativa como um processo preocupado com “o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, experiências e estruturas sociais”.

Ao relacionar essas contribuições, compreendo que a abordagem qualitativa permite investigar a identidade profissional como processo construído em contextos sociais e profissionais específicos. No caso dos professores de trompete, essa construção envolve a iniciação musical, a formação em diferentes espaços, a entrada no mundo do trabalho, a atuação docente, a performance musical e as formas pelas quais cada colaborador se reconhece e é reconhecido em sua profissão.

Oliveira (2011, p. 22) também contribui para essa compreensão ao afirmar que a pesquisa qualitativa busca compreender “a profundidade das interações sociais e os significados nelas produzidos”. Essa definição reforça que, para investigar identidades profissionais, não basta levantar informações sobre currículos, instituições ou experiências de trabalho. É necessário compreender como esses elementos são vividos, reorganizados e significados pelos próprios sujeitos em suas narrativas.

O caráter interpretativo desta pesquisa se expressa, portanto, no modo como as falas dos colaboradores são tomadas como construções de significados. As entrevistas não são compreendidas apenas como fontes de informação, mas como espaços nos quais os participantes narram suas trajetórias, selecionam acontecimentos, atribuem valor a determinadas experiências e constroem versões de si mesmos como músicos, professores e trabalhadores da música.

O caráter processual da pesquisa qualitativa também orientou o percurso metodológico. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que “a análise dos dados é um processo contínuo que se inicia no momento em que o investigador entra no campo”. Minayo e Costa (2018, p. 143) acrescentam que esse processo envolve uma relação constante entre objetividade e subjetividade, na qual o pesquisador valoriza as

narrativas individuais e, ao mesmo tempo, assume uma postura crítica diante dos dados. Essa perspectiva se mostrou adequada a esta pesquisa porque a análise não ocorreu apenas após a transcrição das entrevistas. Ela começou ainda no contato com os colaboradores, no planejamento do roteiro, na escuta das falas, na leitura das transcrições e na organização dos capítulos analíticos.

Triviños (1987) lembra que as pesquisas sociais na América Latina enfrentam dificuldades decorrentes da “informação indisciplinada”. Essa observação contribui para pensar os dados desta investigação, pois as trajetórias dos colaboradores não se apresentam de forma linear ou organizada segundo etapas rígidas. As narrativas misturam lembranças da infância, experiências em projetos sociais, escolhas de carreira, dificuldades materiais, atuações como professores, práticas de performance e reflexões sobre o mercado de trabalho. Essa característica exigiu uma análise atenta às recorrências, às singularidades e aos deslocamentos presentes nos relatos.

Assim, a abordagem qualitativa interpretativa foi adotada porque permite compreender significados, interpretar experiências e situar as trajetórias dos colaboradores em seus contextos de formação e atuação. A identidade profissional, objeto desta pesquisa, é analisada como processo em construção, atravessado por dimensões individuais e coletivas, biográficas e institucionais, musicais e pedagógicas. Assim, o desenho metodológico foi organizado de modo a permitir a compreensão das trajetórias dos colaboradores em profundidade, sem a pretensão de produzir generalizações estatísticas.

A escolha por três colaboradores está relacionada ao objetivo de compreender percursos profissionais singulares, considerando as formas como cada professor narra sua iniciação musical, sua formação, sua entrada no mundo do trabalho, suas experiências docentes e performáticas. A delimitação do número de participantes possibilitou uma escuta mais detalhada das narrativas e uma análise cuidadosa e profunda das experiências apresentadas.

Dessa forma, o estudo foi organizado em torno de três trajetórias profissionais, analisadas a partir de categorias temáticas construídas no contato com o material empírico. Essas categorias permitiram observar aproximações e diferenças entre os relatos, sem transformar os colaboradores em casos comparativos fechados. O interesse esteve em compreender processos de construção identitária, socialização

profissional, profissionalidade docente e reposicionamento, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Esse desenho metodológico também está alinhado à natureza do objeto investigado. A identidade profissional, conforme discutido no referencial teórico, não é tomada como algo fixo, mas como processo que se constitui nas relações entre sujeito, formação, trabalho e reconhecimento. Por isso, a pesquisa exigiu uma metodologia aberta à interpretação das narrativas, aos deslocamentos das trajetórias e aos sentidos produzidos pelos colaboradores ao revisitar suas experiências.

3.1.2 Os colaboradores da pesquisa e os critérios de seleção

Conforme já apresentado, os colaboradores desta pesquisa foram três professores de trompete que possuem experiências profissionais diretamente relacionadas à temática e aos objetivos do estudo. Todos atuam tanto na docência quanto na performance musical, exercendo suas atividades em diferentes espaços de ensino e de prática instrumental. A escolha por Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares e Raphael de Souza Elias considerou suas trajetórias formativas, suas experiências como trompetistas, suas atuações docentes e os modos como cada um deles articula ensino, prática instrumental e inserção profissional.

Raphael de Souza Elias é natural de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. Iniciou os estudos musicais aos 10 anos, no Projeto Orquestrando a Vida, em Campos dos Goytacazes, onde teve contato com a prática instrumental, com a formação orquestral e, posteriormente, com o ensino, atuando como monitor desde os 13 anos. Possui formação técnica em música com especialização em trompete pelo Centro Cultura Musical de Campos, vinculada ao Conservatório Brasileiro de Música, e é graduado em Trompete pela Universidade Federal da Bahia. Também participou de formações pedagógicas ligadas à educação musical e ao impacto social pela música. Ao longo de sua formação e atuação profissional, construiu uma carreira que articula performance e docência, com participação em orquestras e bandas sinfônicas no Brasil e no exterior, além de atuação contínua em programas de formação musical. Desde 2017, atua no NEOJIBA, em Salvador, Bahia, onde exerceu funções como integrante da orquestra principal, chefe de naipe, professor de trompete e coordenador pedagógico de trompetes. Atualmente, sua atuação principal está vinculada ao

NEOJIBA, especialmente na função de coordenador pedagógico de trompete. Sua trajetória permite observar relações entre formação orquestral, prática docente, atuação institucional, deslocamento geográfico em busca de oportunidades e construção da identidade profissional.

Isac Costa Soares é natural de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Sua trajetória musical teve relação com diferentes espaços formativos desde a juventude, incluindo o Projeto Ouviravida, do qual participou como aluno entre 2003 e 2005. Possui formação acadêmica em música com ênfase em Educação Musical, sendo licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA, com conclusão em 2013, e mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com dissertação defendida em 2021. Também é doutorando pela UFRGS. Além disso, possui formação em trompete/performance pelo Conservatório Pablo Komlós, da Escola de Música da OSPA, concluída em 2018. Sua trajetória profissional articula a atuação como trompetista, professor e pesquisador. Atua como trompetista na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e como professor de trompete no Projeto Ouviravida e na Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul. Também desenvolve atividades acadêmicas, palestras e oficinas sobre ensino de trompete em bandas escolares e projetos sociais. Sua inserção entre a prática performática, a docência em diferentes contextos e a reflexão acadêmica contribui para a análise das formas de identificação profissional construídas no cruzamento entre tocar, ensinar e pesquisar.

Carlos Afonso Sulpício é natural de Marília, no estado de São Paulo. Possui trajetória consolidada como trompetista e professor, com formação acadêmica em nível de bacharelado, mestrado e doutorado em música. É bacharel em Trompete pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, formação realizada entre 1987 e 1990; mestre em Brass Performance pela Boston University School for the Arts, formação realizada entre 1995 e 1997; e doutor em Música pela UNESP, com tese defendida em 2012. Ao longo de sua carreira, atuou como intérprete em orquestras sinfônicas no Brasil e no exterior. Paralelamente à carreira performática, desenvolveu atuação docente em instituições de ensino superior, escolas especializadas e projetos de formação musical. Atualmente, atua como professor na Escola Municipal de Música de São Paulo, no Instituto Baccarelli e na Faculdade Santa Marcelina. Também atua como primeiro trompete da Orquestra do Programa Prelúdio, da TV Cultura, e desenvolve trabalho camerístico com o In Tempori Duo.

Sua atuação principal está localizada no estado de São Paulo, especialmente em instituições de ensino musical da capital paulista. Sua experiência permite compreender uma trajetória que mantém a articulação entre performance, docência, formação acadêmica em diferentes contextos institucionais.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das principais informações sobre os colaboradores, reunindo formação acadêmica, atuação principal no momento da pesquisa, referências temporais e estados ou instituições de atuação.

Quadro 3: síntese dos colaboradores da pesquisa

Colaborador	Formação acadêmica	Atuação principal no momento	Referência temporal	Estado/instituições de atuação
Raphael de Souza Elias	Graduado em Trompete pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Também possui formação técnica em música com especialização em trompete pelo Centro Cultura Musical de Campos/Conservatório Brasileiro de Música. Participou de formações pedagógicas ligadas à educação musical e ao impacto social pela música.	Atua no NEOJIBA como Coordenador Pedagógico de Trompete. Também possui trajetória como trompetista e professor, com participação em orquestras e projetos no Brasil e no exterior.	Iniciou os estudos musicais aos 10 anos no Projeto Orquestrando a Vida, em Campos dos Goytacazes, e atuou como monitor desde os 13 anos. No NEOJIBA, há registro de atuação desde 2017, onde atualmente ocupa função pedagógica.	Natural de Campos dos Goytacazes - RJ. Atuação principal localizada na Bahia, especialmente em Salvador, no NEOJIBA.

Colaborador	Formação acadêmica	Atuação principal no momento	Referência temporal	Estado/instituições de atuação
Isac Costa Soares	Mestre em Música, com ênfase em Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA e formado em trompete/performance pelo Conservatório Pablo Komlós, Escola de Música da OSPA.	Atua como trompetista na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e como professor de trompete no Projeto Ouviravida e na Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul. Também desenvolve atividades acadêmicas, palestras e oficinas sobre ensino de trompete em bandas escolares e projetos sociais.	Concluiu a licenciatura em 2013 e a formação em trompete/performance em 2018. Sua dissertação de mestrado na UFRGS é de 2021. Há registro de sua relação com o Projeto Ouviravida desde a juventude, quando participou como aluno entre 2003 e 2005.	Atuação principal no Rio Grande do Sul, especialmente vinculada à UFRGS, à Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo, ao Projeto Ouviravida e à Orquestra Jovem do RS.
Carlos Afonso Sulpício	Bacharel em Trompete pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Mestre em Brass Performance pela Boston University School for the Arts. Doutor em Música pela UNESP, com tese defendida em 2012.	Atua como professor na Escola Municipal de Música de São Paulo - EMMSP, no Instituto Baccarelli e na Faculdade Santa Marcelina. Também atua como primeiro trompete da Orquestra do Programa Prelúdio da TV Cultura e desenvolve trabalho camerístico com o In Tempori Duo.	Formação acadêmica entre as décadas de 1980, 1990 e 2010: bacharelado em Música com habilitação em trompete entre 1987 e 1990, mestrado entre 1995 e 1997 e doutorado concluído em 2012.	Natural de Marília - SP. Atuação principal no estado de São Paulo, especialmente em instituições de ensino musical da capital paulista.

Fonte: autor (2025).

A definição dos colaboradores foi intencional, considerando sua pertinência em relação ao problema de pesquisa. Segundo Minayo (2010, p. 57), na pesquisa qualitativa “a seleção dos sujeitos deve ser intencional, em função da relevância que eles têm para o objeto de estudo”. Dessa maneira, os professores foram selecionados por reunirem em seus percursos a dupla atuação docente e performática, que está no centro desta investigação.

Outro critério considerado foi a diversidade de espaços de atuação. Os colaboradores possuem experiências em projetos sociais, escolas de música, universidades, orquestras, bandas, cursos, festivais e outros contextos de formação e trabalho musical. Lüdke e André (1986, p. 25) ressaltam que, em pesquisas qualitativas, a seleção dos participantes deve permitir o acesso a diferentes dimensões do fenômeno, pois “a variedade de contextos amplia as possibilidades de interpretação”. A presença de trajetórias distintas possibilitou observar como diferentes contextos participam da construção das identidades profissionais.

A atuação em projetos sociais também foi considerada na seleção dos colaboradores. Esses espaços aparecem nas trajetórias dos três professores de maneiras diferentes, seja como lugar de iniciação musical, de atuação docente, de formação de estudantes ou de inserção profissional. Para Minayo e Costa (2018, p. 141), a investigação qualitativa deve considerar os contextos sociais como elementos constitutivos da experiência dos sujeitos. Nesta pesquisa, os projetos sociais são compreendidos como espaços de formação musical e profissional, nos quais a docência instrumental se articula a dimensões pedagógicas, sociais e institucionais.

A diversidade geográfica também foi considerada. Os três professores atuam ou atuaram em diferentes regiões do país, o que permite observar como as trajetórias se constituem em contextos socioculturais variados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 71), ao selecionar participantes em estudos qualitativos, é necessário considerar “a variedade de situações e contextos nos quais o fenômeno ocorre”. Essa diversidade não foi tomada como critério de representação estatística, mas como possibilidade de ampliar a compreensão interpretativa do objeto investigado.

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

A principal técnica utilizada para a construção dos dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Essa escolha se deve à flexibilidade dessa modalidade, que permite aos participantes narrar suas experiências de forma aberta, ao mesmo tempo em que possibilita ao pesquisador abordar temas relacionados aos objetivos da investigação.

Minayo (2010, p. 108) observa que a entrevista é “o procedimento mais usual no trabalho de campo da pesquisa qualitativa”, justamente por possibilitar o acesso às percepções e aos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada permitiu compreender como os colaboradores narram seus percursos formativos, suas experiências profissionais, suas práticas docentes, suas relações com a performance e suas formas de identificação como professores de trompete.

De acordo com Oliveira et al. (2023, p. 221), a entrevista semiestruturada “combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores”. Essa característica foi adequada ao propósito desta pesquisa, pois o roteiro ofereceu uma organização inicial para o diálogo, sem impedir que os colaboradores trouxessem acontecimentos, reflexões e temas não previstos inicialmente.

Lüdke e André (1986, p. 34) também destacam que a entrevista confere liberdade ao entrevistado, permitindo que ele discorra sobre os temas propostos e apresente informações que o pesquisador não havia antecipado. Essa abertura foi necessária porque as trajetórias dos colaboradores apresentaram caminhos diferentes. Em alguns momentos, a entrevista precisou acompanhar lembranças de iniciação musical; em outros, experiências de trabalho, atuação em projetos sociais, escolhas de carreira, dificuldades técnicas, relações com alunos ou desafios relacionados à prática docente.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirmam que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo". Esse aspecto foi central na pesquisa, pois a análise buscou preservar a maneira como os professores organizaram suas próprias narrativas, evitando reduzir suas falas a informações meramente descritivas.

Oliveira et al. (2023, p. 212) afirmam que a entrevista semiestruturada "favorece a produção de dados consistentes e, ao mesmo tempo, respeita a subjetividade dos participantes". Nesta investigação, essa técnica possibilitou o acesso a dimensões objetivas e subjetivas das trajetórias: instituições frequentadas, professores encontrados, trabalhos realizados, dificuldades enfrentadas, escolhas profissionais, formas de reconhecimento e modos de compreender a relação entre docência e performance. Tendo em vista que o objetivo central desta investigação é compreender a construção da identidade profissional de professores de trompete, considerando a articulação entre docência e performance, a entrevista semiestruturada mostrou-se adequada por permitir que os colaboradores relatassem suas trajetórias, significando e ressignificando as experiências vividas.

Minayo e Costa (2018, p. 144) observam que a entrevista deve equilibrar estrutura e flexibilidade, garantindo a possibilidade de comparação entre as respostas sem desconsiderar a singularidade das narrativas. Nesta pesquisa, o roteiro foi utilizado como orientação, mas as entrevistas foram conduzidas de modo a permitir que cada colaborador organizasse sua fala a partir de sua própria trajetória.

A entrevista também foi compreendida como espaço de interação. Lüdke e André (1986, p. 33) afirmam que a entrevista deve ser entendida como "um processo de interação social". Bogdan e Biklen (1994, p. 135) a descrevem como uma "conversa com propósito". Essa compreensão foi assumida durante o trabalho de campo, pois as entrevistas não consistiram apenas em perguntas e respostas, mas em diálogos nos quais os colaboradores reconstruíram experiências, retomaram lembranças e refletiram sobre suas práticas.

Oliveira et al. (2023, p. 219) complementam que a entrevista semiestruturada "cria condições para que o participante exerça protagonismo na construção das informações". Esse protagonismo aparece nas entrevistas quando os colaboradores escolhem quais acontecimentos destacar, como narrar suas trajetórias e de que maneira relacionar experiências de formação, docência e performance.

3.2.2 Planejamento e elaboração do roteiro

A construção do roteiro de entrevista (Apêndice A) foi realizada a partir dos objetivos da pesquisa e dos conceitos discutidos no referencial teórico. Segundo Triviños (1987), o roteiro deve conter perguntas que estimulem a reflexão e a ampliação do discurso, funcionando mais como provocador de narrativas do que como questionário fechado. Oliveira et al. (2023, p. 214) reforçam que o roteiro precisa estar alinhado aos objetivos e às categorias analíticas do estudo.

O roteiro foi organizado em eixos que permitiram acompanhar as trajetórias dos colaboradores em diferentes momentos: iniciação musical, formação, inserção profissional, atuação docente, performance musical, conciliação entre docência e performance e perspectivas profissionais. Essa organização buscou contemplar dimensões formativas, práticas e reflexivas da identidade profissional.

Durante as entrevistas, o roteiro funcionou como referência, não sendo uma estrutura rígida. Em alguns momentos, os colaboradores anteciparam temas que apareceriam posteriormente. Em outros, foi necessário retomar questões para aprofundar aspectos relacionados à docência, à performance, às dificuldades de conciliação entre as diferentes formas de viver a profissão. Essa flexibilidade permitiu preservar a singularidade das narrativas e, ao mesmo tempo, garantir que os principais eixos da pesquisa fossem contemplados.

No bloco sobre iniciação musical, foram abordados o início dos estudos musicais, as influências familiares ou sociais, a participação em grupos musicais, a escolha do trompete e os primeiros contatos com práticas de aprendizagem musical.

No bloco sobre formação, foram contempladas as experiências com professores, a formação acadêmica e musical, os espaços formativos frequentados, a opção pela pós-graduação e os impactos dessas experiências na prática profissional.

No bloco sobre carreira docente e performática, foram abordados o percurso na docência e na performance, a relação entre essas duas dimensões da atuação, as estratégias de conciliação entre aulas, estudo técnico e apresentações, as mudanças na prática docente ao longo do tempo, os métodos e repertórios utilizados, a relação professor-aluno e os objetivos como professor e trompetista.

No bloco sobre perspectivas profissionais, foram discutidas a percepção dos colaboradores sobre o mercado de trabalho para trompetistas, a formação de novos alunos, a preparação para a carreira musical e as expectativas para o futuro profissional.

Essa organização buscou contemplar tanto a dimensão objetiva das trajetórias quanto os significados trazidos pelos professores de trompete, através das experiências narradas, mantendo coerência com o objetivo central da pesquisa.

3.2.3 Realização e transcrição das entrevistas

O contato com os colaboradores foi realizado inicialmente por e-mail, utilizando os endereços institucionais disponíveis nos sites dos respectivos projetos e instituições em que atuam. Posteriormente, também foi feito contato pelo aplicativo WhatsApp. No primeiro contato, apresentei a temática da pesquisa e convidei cada professor a participar da investigação. Em seguida, encaminhei os convites formais, contendo informações gerais sobre a condução da pesquisa e sobre a construção dos dados.

Depois da confirmação de interesse, consultei a disponibilidade de horários de cada participante para o agendamento das entrevistas. Devido aos prazos da pesquisa de mestrado, adotei como critério de sequência o agendamento com o colaborador que tivesse disponibilidade mais próxima. Assim, a primeira entrevista foi realizada com Raphael de Souza Elias, seguida por Carlos Afonso Sulpício e, por último, Isac Costa Soares.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. A entrevista com Raphael de Souza Elias ocorreu em 12 de maio de 2025, teve duração de 2h33 e totalizou 53 páginas transcritas. A entrevista com Carlos Afonso Sulpício ocorreu em 16 de junho de 2025, teve duração de 2h27 e totalizou 47 páginas transcritas. A entrevista com Isac Costa Soares ocorreu em 20 de junho de 2025, teve duração de 3h30 e totalizou 61 páginas transcritas.

Quadro 4: demonstrativo da realização das entrevistas

Colaborador	Data	Duração	Páginas transcritas
Raphael de Souza Elias	12/05/2025	02h33	53
Carlos Afonso Sulpício	16/06/2025	02h27	47
Isac Costa Soares	20/06/2025	03h30	61

Fonte: autor (2025).

A cada entrevista, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), com concordância de todos os participantes. Após o encerramento das videoconferências, os termos foram enviados por e-mail para os colaboradores, que os devolveram assinados.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com auxílio da ferramenta *Google Cloud*. Para a transcrição, foram utilizadas as seguintes configurações: código do idioma PT-BR, modelo de transcrição Telephony, versão da API V2, região global e nível de confiança da palavra ativado. Para aumentar a precisão do processo, a pontuação automática foi desativada. Após a transcrição inicial, realizei a conferência frase por frase, corrigindo palavras, pontuação, segmentação das falas e eventuais imprecisões geradas pela ferramenta.[6]

Esse procedimento teve como objetivo preservar a fidelidade ao conteúdo das entrevistas e garantir que as falas dos colaboradores fossem analisadas com o máximo cuidado possível. A transcrição foi compreendida como parte do processo analítico, pois a escuta repetida das gravações e a revisão das falas permitiram uma aproximação mais detalhada com as narrativas.

[6] Além dessa ferramenta, outras foram utilizadas, como o Scipace para fichamento de textos, Napkin para geração de imagens e o ChatGPT como assistente de escrita. Contudo, vale ressaltar que essas ferramentas foram utilizadas apenas para organização e padronização de linguagem, não tendo nesta dissertação nenhum tipo de conteúdo gerado por Inteligência Artificial. Após o uso dessas ferramentas, foi feita a revisão e edição para que o conteúdo estivesse em conformidade com o método científico.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

3.3.1 Procedimentos de organização e interpretação dos dados

O processo de análise foi organizado em três movimentos principais: transcrição, categorização e interpretação. Esses movimentos foram compreendidos como procedimentos interligados, retomados sempre que necessário ao longo da pesquisa, não sendo etapas rígidas e separadas.

O primeiro movimento consistiu na transcrição integral das entrevistas realizadas com os três professores de trompete. Para Bogdan e Biklen (1994), a transcrição é uma tarefa necessária porque permite que o pesquisador tenha acesso detalhado às falas e possa "trabalhar os dados de modo sistemático, preservando a riqueza das expressões dos participantes" (p. 214). Nesta pesquisa, a transcrição não foi tratada como reprodução mecânica das falas. Após o uso da ferramenta digital, realizei a conferência das gravações e fiz ajustes de pontuação, segmentação, nomes próprios, termos musicais e trechos que apresentavam erros de reconhecimento automático. Esse processo permitiu maior aproximação com o material e favoreceu o início da análise.

O segundo movimento correspondeu à categorização dos dados, entendida como processo de organização das falas em unidades de significado. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a categorização envolve identificar trechos dos dados que compartilham padrões, ideias ou significados comuns, agrupando-os em categorias temáticas (p. 221). Essa orientação foi considerada na organização dos capítulos analíticos, buscando preservar a riqueza das narrativas e, ao mesmo tempo, construir eixos que permitissem interpretá-las de modo articulado.

As categorias foram sendo construídas ao longo da leitura das entrevistas e da escrita dos capítulos de análise. Entre elas, destacam-se: iniciação musical; espaços de socialização e acesso à música; escolha do instrumento; primeiros professores e mediações pedagógicas; trajetória formativa; formação em múltiplos espaços; inserção profissional; tornar-se profissional da música; reconhecimento e pertencimento; docência e performance; tensões, limites e formas de conciliação.

Essas categorias estão relacionadas com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico. Ao mesmo tempo, emergem das falas dos colaboradores, que narram suas trajetórias a partir de experiências em bandas, projetos sociais, escolas de música, universidades, orquestras, aulas particulares, festivais, grupos profissionais e práticas docentes.

O terceiro movimento foi a interpretação dos dados categorizados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise qualitativa deve ir além da descrição, constituindo-se como “um esforço de interpretação que permite articular os dados com questões de pesquisa e referenciais teóricos” (p. 229).

Nesta pesquisa, a interpretação buscou articular as falas dos professores de trompete com as discussões sobre identidade profissional, socialização profissional, profissionalidade docente e reposicionamento. O objetivo foi compreender como os colaboradores narram suas trajetórias, como constroem sentidos sobre a docência e a performance e como elaboram suas formas de identificação profissional.

A interpretação também considerou minha posição como pesquisador e professor de trompete. Minha proximidade com o campo favoreceu a escuta de determinados aspectos técnicos, musicais e profissionais presentes nas falas. Ao mesmo tempo, exigiu atenção constante para que minhas experiências pessoais não se sobrepusessem às narrativas dos colaboradores. Essa postura reflexiva acompanhou todo o processo de análise.

3.3.2 Síntese do processo analítico

A análise dos dados foi construída como um movimento contínuo entre escuta, leitura, organização temática e interpretação. As entrevistas foram transcritas, revisadas, lidas em diferentes momentos e reorganizadas em categorias que permitiram acompanhar as trajetórias dos colaboradores sem perder de vista suas singularidades.

Esse processo não seguiu uma sequência fechada. Em vários momentos, foi necessário retornar às transcrições, rever trechos das entrevistas, reorganizar categorias e ajustar interpretações à medida que a escrita avançava. Bogdan e Biklen (1994) destacam que a análise qualitativa é um processo cíclico, no qual o

pesquisador pode retornar a fases anteriores sempre que necessário. Nesta pesquisa, esse movimento permitiu construir uma análise mais próxima das falas dos colaboradores e mais coerente com os objetivos da investigação.

A organização temática dos dados possibilitou estruturar os capítulos analíticos em torno de eixos que emergiram das entrevistas e dialogam com o referencial teórico. Dessa forma, a análise buscou compreender a construção das identidades profissionais dos professores de trompete considerando suas trajetórias de formação, seus espaços de socialização, suas experiências de trabalho, suas práticas docentes, suas atuações como performers e as maneiras de conciliar essas dimensões.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa foram orientadas pela natureza do objeto de investigação e pelos objetivos propostos. Ao buscar compreender a construção das identidades profissionais de professores de trompete que atuam entre a docência e a performance musical, optei por uma abordagem qualitativa interpretativa, por entrevistas semiestruturadas como técnica de construção de dados e por procedimentos de análise temática das narrativas.

A opção por trabalhar com três colaboradores delimita o alcance da pesquisa. A proposta não é representar a totalidade dos professores de trompete, nem formular conclusões generalizáveis em termos estatísticos. O interesse está em compreender trajetórias singulares e, a partir delas, discutir processos que ajudam a pensar a construção da identidade profissional de professores de trompete em contextos de dupla atuação.

Essa delimitação, no entanto, não reduz a contribuição da pesquisa. A análise das três trajetórias permite observar aproximações, diferenças e os significados produzidos por sujeitos que atuam em contextos distintos. As narrativas de Carlos, Raphael e Isac possibilitam discutir aspectos relacionados à formação em múltiplos espaços, à inserção no mundo do trabalho musical, à docência em projetos sociais, à performance, ao reconhecimento profissional e às estratégias de conciliação entre funções.

Outra limitação diz respeito à centralidade das entrevistas. Embora essa técnica seja adequada para compreender experiências subjetivas e processos identitários, ela trabalha com narrativas produzidas em situação de entrevista, atravessadas por memórias, seleções, esquecimentos e interpretações retrospectivas. Por isso, as falas dos colaboradores foram analisadas como construções de sentido sobre suas trajetórias, e não como reprodução direta ou total dos acontecimentos vividos.

Meu vínculo com o campo também precisa ser considerado. Por atuar como trompetista e professor, compartilho experiências, referências e preocupações próximas às dos colaboradores. Essa proximidade favoreceu a escuta e a compreensão de aspectos específicos da docência e da performance no trompete. Ao mesmo tempo, exigiu um exercício constante de reflexividade, sobretudo para evitar que minhas próprias experiências orientassem de maneira excessiva a interpretação das falas.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa se desenvolveu dentro dos limites temporais e materiais de uma dissertação de mestrado. As entrevistas realizadas foram extensas e produziram um volume expressivo de dados, mas outras possibilidades poderiam ampliar a investigação, como observações de aulas, acompanhamento de ensaios, análise de materiais pedagógicos ou realização de novas rodadas de entrevistas. Essas possibilidades ficam como caminhos para pesquisas futuras.

Mesmo diante dessas limitações, o percurso metodológico adotado permitiu construir uma análise coerente com os objetivos da investigação. A abordagem qualitativa interpretativa possibilitou compreender como três professores de trompete narram suas trajetórias, como significam sua atuação entre a docência e a performance e como constroem suas identidades profissionais no cruzamento entre formação, trabalho, música e ensino.

4. INICIAÇÃO MUSICAL

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma aproximação analítica das experiências de iniciação musical dos colaboradores, a partir das narrativas construídas nas entrevistas. A análise foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa, baseada em Bogdan e Biklen (1994), buscando identificar regularidades, contrastes, recorrências e dimensões significativas que emergem dos relatos de Carlos, Raphael e Isac.

As categorias mobilizadas neste e nos próximos capítulos não foram definidas previamente. Elas foram sendo construídas ao longo do contato continuado com o material empírico, em um processo de leitura, releitura, comparação e reorganização dos dados. Trata-se, portanto, de um movimento interpretativo construído a partir do contato continuado com o material empírico, cujo foco recai sobre os significados que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências iniciais com a música. Dessa maneira, este capítulo tem caráter exploratório: ele não pretende encerrar a análise, mas abrir caminhos para compreensões mais densas, que serão aprofundadas posteriormente em diálogo com o referencial teórico.

Ao analisar as trajetórias dos três colaboradores, é possível identificar que a iniciação musical deles não pode ser reduzida ao momento em que começaram a estudar um instrumento ou ingressaram em uma instituição de ensino. Em todos os três casos, há experiências anteriores, afetivas, sensoriais e sociais, que antecederam a aprendizagem formal e ajudam a compreender como a música passa a ocupar um lugar significativo em suas vidas. É justamente nessa direção que este capítulo se organiza: não apenas para localizar “o começo” de cada trajetória, mas para compreender como esse começo é narrado, lembrado e interpretado pelos próprios entrevistados.

Essa forma de olhar para a iniciação musical dialoga com as pesquisas que compreendem a formação em música como um processo que antecede a escolarização formal e se constitui em diferentes espaços de socialização. Ao investigar trajetórias formativas de trompetistas, Soares (2021) mostrou que a família,

a banda de música escolar, o conservatório e as experiências profissionais participaram da formação dos sujeitos pesquisados. De modo semelhante, Vieira (2017) observou que as socializações musicais vividas no cotidiano cumprem papel na construção dos projetos musicais e profissionais dos estudantes. Esses estudos ajudam a compreender que o início de uma trajetória musical nem sempre coincide com a primeira aula de instrumento. Muitas vezes, ele se dá antes, na escuta, na convivência, no contato com práticas musicais próximas e na possibilidade de se reconhecer naquele universo.

Nesse sentido, as narrativas de Carlos, Raphael e Isac podem ser lidas como experiências de socialização musical que acontecem em ambientes diversos. A banda que passa na rua, a igreja, a casa, a escola, o projeto social e a presença de amigos e familiares não são apenas cenários. Eles funcionam como espaços de aproximação, acesso e pertencimento. Essa compreensão permite evitar uma leitura da iniciação musical como escolha individual isolada. Nas três narrativas, a aproximação com a música acontece em relação com contextos sociais que tornam essa experiência possível.

4.1 PRIMEIROS ENCONTROS COM A MÚSICA

4.1.1 A música que encanta

Uma primeira similaridade que emerge dos relatos está ligada ao fato de que o encontro inicial com a música é narrado, pelos três colaboradores, em termos de fascínio ou encantamento. Em nenhum dos casos a música aparece, no início, como um conteúdo a ser aprendido ou como uma atividade racionalmente escolhida. Ela aparece, antes, como algo que atrai, mobiliza, chama a atenção e provoca aproximação.

No relato de Carlos, esse primeiro encontro se dá em Marília - SP, sua cidade natal, e está profundamente ligado à presença da banda do Senac no espaço urbano. Ele narra essa lembrança com riqueza de imagem e com uma espécie de espanto retrospectivo diante da simplicidade e, ao mesmo tempo, da força dessa experiência:

> Eu sou natural de Marília, né, que é uma cidade aqui do interior do Estado de São Paulo. É aquela coisa, é super tradicional. Foi por

> causa de uma banda, que era a banda do Senac, que hoje em dia tá difícil de acontecer isso, mas naquele tempo acontecia: a banda realmente passava na frente da minha casa, olha que coisa engraçada, né, então eu ouvia a banda de longe passando, esperava a banda passar e ia atrás da banda. Que nem aquela letra da música do Chico Buarque, né, e eu literalmente fui atrás da banda, e me interessei, e queria saber como é que fazia para estudar, para entrar, né, isso eu tinha de 10 para 11 anos, olha só que interessante isso. E foi assim que eu comecei, fui atrás desse jeito, simplesmente por causa do som que eu ouvia (Carlos, entrevista).

Há alguns elementos nessa fala. Em primeiro lugar, a música surge como experiência ligada à rua, à passagem da banda e à sua presença no cotidiano da cidade. Em segundo lugar, o interesse é descrito como uma reação com o som: “simplesmente por causa do som que eu ouvia”. Em terceiro lugar, o movimento de “ir atrás da banda” indica que esse encantamento não foi passivo. Carlos, além de escutar, segue, acompanha e procura se aproximar. A música, nesse caso, se apresentou desde o início como algo que o convocou a esse movimento.

Algo semelhante aparece no relato de Raphael, embora em um registro narrativo diferente, mas também com uma vivência de encantamento com a banda da cidade. Ao falar de sua infância, ele insiste que não sabe explicar exatamente de onde veio esse interesse, mas deixa claro que ele já se manifestava muito cedo:

> É uma história bastante curiosa, por várias razões. Eu não tenho nenhum músico na família, ou seja, isso era realmente algo que não fazia parte do meu contexto. Mas, por alguma razão, desde muito pequeno, desde muito novo, não podia ver a banda da cidade passar que eu ia pra frente, sentava pra assistir o pessoal ensaiar, escutava (…) A minha mãe trabalhava numa loja que era na frente de uma escola que tinha uma banda. Então era… eu obviamente não me lembro, porque era muito pequeno, mas a minha mãe conta que era eu escutar a banda começar a ensaiar, que eu movia mundos e fundos pra que alguém me levasse pra assistir o ensaio da banda (...) Então era alguma coisa que tinha dentro de mim, que eu não sei explicar de onde surgiu, mas que tava ali, né? Na igreja também, as pessoas que viviam comigo quando eu era muito pequeno sempre diziam que eu chegava na igreja, sentava perto dos músicos, dos instrumentos e tudo mais. Então assim, realmente eu não sei explicar da onde surgiu a origem desse sentimento, mas era algo que tava ali, né? (Raphael, entrevista).

Nessas falas, o que chama atenção é como a atração pela música surge. Raphael se lembra de si mesmo como alguém que procura a proximidade com músicos e instrumentos. O uso da expressão “movia mundos e fundos” traduz a

intensidade dessa busca. Há também, como em Carlos, uma dimensão espacial importante: banda da cidade, ensaio, igreja, lugar de trabalho da mãe. A música aparece ligada a espaços e a uma geografia afetiva que vai sendo construída na infância.

Para Isac, o primeiro encontro com a música ocorre em outro espaço. Sua narrativa localiza o início no ambiente doméstico e na escuta cotidiana de repertórios variados, especialmente ligados à música popular brasileira. Ele faz, inclusive, um movimento reflexivo ao revisar a forma como compreende sua própria iniciação:

> Boa pergunta. Eu acho que é complicado falar disso agora com essa visão, depois que tu lê muita coisa de sociologia da educação musical, aí tu sabe que, na verdade, o que tu considerava o teu início talvez não seja tão início assim. Então acho que eu vou partir um pouco desse ponto. O que eu considerava antes… talvez, se tu me perguntasse isso antes do mestrado, eu falaria: 'ah não, eu nunca tive… a música pra mim começou num projeto social'. Mas, na verdade, a música hoje pra mim, analisando assim de fora também a minha própria vida, ela começou já na minha família (Isac, entrevista).

Esse trecho mostra que a iniciação musical é vivida e reinterpretada ao longo da trajetória. Isac revê seu próprio passado a partir de um olhar mais amadurecido. A seguir, ele explicita essa experiência familiar:

> Então eu tive sorte, de ter uma mãe que é carioca. Minha mãe é carioca, e aí, por ela ser carioca, em casa, desde criança, a gente teve o hábito musical de escutar variados gêneros, mas principalmente samba. Então a minha mãe sempre foi muito fã do Martinho da Vila, Zeca Pagodinho, todos esses sambistas a gente escutava em casa, até Cartola. E claro que isso eu considero ali minha primeira iniciação, por eu não ter nenhum instrumento musical nessa época, mas eu me recordo de já cantar as músicas, cantar em casa (...)Até hoje a minha mãe… a gente não é da época do disco, mas a minha mãe tem muitos CDs em casa. Então, assim, CDs de Gilberto Gil, do Caetano, Chico Buarque, esses expoentes da MPB, tem tudo lá em casa. Então, até hoje, essas referências fazem parte da minha vida. Isso é inegável (Isac, entrevista).

Nesse caso, a música surge como algo que já está dentro de casa, dentro da rotina, dentro da convivência, em vez de algo que atravessa a rua e chama o sujeito de fora para dentro. O encantamento existe, incorporado à vida cotidiana. Não há a imagem do sujeito indo atrás da banda, mas há a presença contínua de um repertório que vai formando escuta, gosto e memória musical.

Ao observar os três relatos, percebo que o encantamento inicial assume formas diferentes. Em Carlos e Raphael, ele se organiza mais claramente em torno da banda enquanto se apresenta publicamente. Em Isac, ele se constrói no interior da casa, mediado pela escuta compartilhada com a família. Apesar dessas diferenças, as três narrativas convergem em um ponto central: a música aparece, desde o início, como algo afetivo antes de qualquer formalização pedagógica. Ela começa como experiência, e não como conhecimento formal.

Essa primeira aproximação com a música pode ser entendida como parte de um processo de socialização mais amplo. Em Dubar (2020), a identidade se constitui na relação com o outro e com os contextos de identificação. Nos relatos dos colaboradores, antes mesmo de qualquer identificação profissional, aparecem experiências que ajudam a constituir uma relação inicial com o mundo musical. Carlos se aproxima da banda porque ela atravessa seu cotidiano urbano. Raphael busca os ensaios, os instrumentos e os músicos mesmo sem saber explicar a origem desse interesse. Isac reconhece, retrospectivamente, que a música já estava presente em casa antes do projeto social.

Essa leitura se aproxima de Abreu (2024), quando a autora afirma que uma maneira de falar do campo da educação musical é acompanhar o sujeito que vive a música e adquire experiências formativas com ela. As narrativas dos colaboradores mostram justamente isso: a iniciação musical não aparece apenas como dado biográfico, mas como experiência formativa narrada, lembrada e reinterpretada. Quando Isac revisa sua própria história e afirma que antes diria que a música começou no projeto social, mas hoje entende que ela começou na família, ele faz uma releitura a partir dos significados que construiu ao longo do tempo.

4.1.2 Espaços de socialização e acesso à música

A análise dos relatos mostra também que a iniciação musical dos participantes se construiu em espaços marcados por relações sociais, culturais e institucionais. O contato com a música se dá em determinados lugares e por meio de certas mediações: a banda, a igreja, a casa, a escola, o projeto social, os amigos, os familiares e, mais tarde, os professores.

Na narrativa de Carlos, a cidade e a banda ocupam um lugar central nesse processo. Sua iniciação está ligada ao fato de esse tipo de prática fazer parte da vida cultural local. A música se apresenta como uma possibilidade socialmente visível. Ela passa na rua, literalmente, e se tornou imaginável para ele ainda criança. Quando perguntado se havia algum músico na família ou alguém que o inspirasse diretamente, Carlos responde despretensiosamente: “não, foi por curiosidade mesmo, assim, da banda tá passando perto de casa, né, olha que interessante, eu não tinha ninguém, não.” Essa resposta ajuda a perceber que, mesmo sem referências familiares diretas, havia uma mediação cultural, a banda como instituição, como presença pública, como possibilidade de pertencimento.

Na narrativa de Raphael, a ausência de músicos na família também é explicitada, mas sua narrativa mostra que a música circulava em outros espaços de maneira intensa e produzindo identificação. A igreja e a banda da cidade aparecem como dois desses lugares de socialização. Mais tarde, outro espaço importante se soma a eles: a escola de música. Raphael conta que começou a estudar em uma escola que ficava ao lado da escola regular em que passou a estudar, e que o acesso a esse espaço foi mediado por um amigo:

> Quando eu tinha por volta de 10 anos, eu passei a estudar numa outra escola que tinha uma escola de música ao lado. E aí eu não sabia, né? Enfim. Mas um amigo meu começou a tocar trompa na época, e aí ele disse assim: ‘ah, vamos?’. A gente era muito amigo, vivia muito junto na escola. Ele falou: ‘ah, eu tô fazendo uma aula de música, por que você não vai lá, se inscreve, e aí a gente tem mais tempo de ficar junto como amigos e tudo?’ (Raphael, entrevista).

Nesse trecho, chama atenção o fato de que a entrada na escola de música se dá, inicialmente por uma mediação relacional, a figura do amigo, e não por uma decisão plenamente elaborada. O amigo torna desejável frequentar esse espaço. A escola de música, nesse momento, é também espaço de convivência, de extensão da amizade, de continuidade do vínculo.

Com Isac, os relatos sobre essas mediações são ainda mais numerosos e diversificados. Primeiro, há a mediação familiar, já mencionada, ligada à escuta musical em casa. Depois, surge a escola e a banda escolar como um novo espaço de socialização. Ele relata:

> Na minha escola tinha uma banda, uma banda marcial, e aí essa banda… os alunos ganhavam dispensa das aulas para participar da banda. Então, eu tava no 5º ano… e aí todo mundo que participava da banda podia sair da sala, da aula normal, pra ficar na banda. E eu comecei a pensar: 'ah, talvez seja um bom negócio eu entrar na banda, né… (Isac, entrevista).

Embora o interesse inicial apareça formulado com humor, é importante perceber que a banda da escola já se colocava, para ele, como espaço desejável e diferenciado. Mais à frente, surge outra mediação: uma amiga que participava de um projeto social e tocava flauta doce.

> Mas aí, no meio de tudo isso, apareceu uma amiga que fazia parte de um projeto social na minha comunidade lá. O nome dela era Camila, e a Camila tocava flauta já nesse projeto, flauta doce. Ela dizia: 'ah, essas músicas são as que eu aprendo no projeto'. Aí eu ia tocar, aí eu falei: 'ah, quero ir nesse projeto, como é que eu faço?' Ela: 'não, vai lá e fala com a professora' (Isac, entrevista).

Nesse caso, o projeto social se torna acessível porque é apresentado por uma relação de proximidade. Não é apenas a existência do projeto que importa, o que o torna atrativo é o fato de que alguém conhecido já participa dele, já aprende ali, já traz repertório dali para fora.

Outro aspecto na narrativa de Isac é a multiplicidade de espaços que, juntos, vão compondo sua iniciação: casa, escola, banda escolar, projeto social, Escola de Música da OSPA - Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, concertos e grupos visitantes. Essa diversidade reforça a ideia de que sua iniciação musical se construiu no entrelaçamento de vários contextos, e não em um único lugar.

Nas três narrativas, a iniciação musical dos participantes está ligada a espaços sociais e a mediações específicas. Para Carlos, a banda da cidade ocupa esse lugar. Para Raphael, a banda, a igreja, a escola de música e o amigo que o convida. Para Isac, a casa, a escola, a banda, a amiga, o projeto social e as instituições parceiras. Em todos os casos, a música chega ao sujeito por meios já organizados socialmente. Isso mostra que a iniciação musical deles foi uma experiência mediada por contextos, relações e oportunidades.

Esse ponto dialoga diretamente com Pereira (2019), que, ao estudar professoras de música da educação básica, identificou família e igreja como espaços de socialização pré-profissional e profissional. Embora seu estudo tenha outro recorte,

a aproximação é possível porque também aqui a música chega aos sujeitos por meio de espaços de convivência e pertencimento. Para Raphael, a igreja aparece como lugar de contato com músicos e instrumentos. Para Isac, a família aparece como espaço de escuta e repertório. Para Carlos, a banda da cidade cumpre esse papel de mediação pública e cultural.

A pesquisa de Farias (2017), sobre tecladistas de instrumentos eletrônicos, também contribui para essa leitura ao mostrar que a formação de instrumentistas pode envolver aulas, cursos, aprendizagem pela prática, internet, família, igreja e bandas. Nos dados desta pesquisa, algo semelhante se apresenta no universo do trompete. A formação inicial dos colaboradores se constrói em uma rede de espaços e relações que vão oferecendo acesso, estímulo e sentido à música.

Essa multiplicidade ajuda a compreender por que a iniciação musical não pode ser pensada apenas como entrada em uma instituição. A instituição aparece, em alguns momentos, como lugar de organização da aprendizagem, mas ela não é o único ponto de partida. Antes dela, existem sons, pessoas, repertórios, convites, deslocamentos e situações que tornam a música próxima e desejável.

4.1.3 Aprendizagens sem professor

Quando as narrativas passam do encantamento inicial para as primeiras formas de fazer música, emerge uma outra dimensão: a da aprendizagem não formal, construída a partir da escuta, da observação, da imitação e da experimentação. Nos relatos, o aprender música aparece, muitas vezes, antes do ensino formal e em paralelo a ele.

Para Isac, esse processo é visível. Ao receber sua primeira flauta doce de aniversário, ele narra uma relação muito direta e autônoma com o instrumento:

> Cheguei em casa, tinha aquele monte de notas, as posições, e eu comecei a tocar todas as músicas: Asa Branca, Luar do Sertão, um monte de musiquinha que tinha, Noite Feliz… deu umas duas semanas, eu tava tocando todas as músicas que tinha ali (Isac, entrevista).

Esse trecho mostra uma aprendizagem baseada na exploração do material disponível, na repetição e na prática intensiva. Não há, nesse momento, um professor

mediando o processo. Há um objeto, um pequeno guia de posições e um sujeito curioso, disposto a experimentar.

Mais adiante, Isac explicita ainda mais essa lógica: “só que não tinha internet, essas coisas. Tinha, só que eu não tinha acesso a essas coisas. Então, hã, eu comecei: ‘Bah, agora eu queria ir além, né, como é que eu faço?’” Essa pergunta “como é que eu faço?” marca o limite da autoaprendizagem naquele estágio. Ele aprende muito sozinho, mas em certo ponto sente necessidade de mediação. Antes disso, porém, ele ainda tenta avançar por conta própria:

> Eu já me recordo que… eu acho que, por essa influência que eu tinha em casa, eu já tinha um ouvido musical. Então eu já conseguia tirar algumas melodias de ouvido, né. No que eu aprendi ali sozinho, eu já comecei: ‘ah, vou tirar uma música aqui de ouvido então, já que eu não tenho aula’ (Isac, entrevista).

Essa fala pode ajudar a compreender a maneira como essa aprendizagem inicial se organizou para Isac: primeiro pela escuta, depois pela tentativa de reprodução, e só então pela busca de orientação.

Nas narrativas de Carlos e Raphael, essa aprendizagem pela observação e convivência aparece de forma menos detalhada, mas ainda assim presente. Carlos, por exemplo, não descreve longamente um processo de estudo autônomo, mas todo o modo como ele narra seu encontro com a banda sugere que a aprendizagem começa muito antes da aula: começa ao acompanhar, ouvir, observar, desejar entrar. Raphael, de forma semelhante, já frequentava espaços musicais antes mesmo de estudar um instrumento. Seu interesse não nasce na aula; a aula vem depois de um processo de exposição e aproximação.

As aprendizagens iniciais descritas pelos colaboradores também se aproximam das discussões sobre formação musical em contextos não formais e informais. Vieira (2017) mostrou que estudantes de curso técnico já traziam práticas musicais anteriores à aprendizagem orientada. Farias (2017) também identificou que instrumentistas aprendem por meio da prática, da observação, da convivência com outros músicos e do contato com referências sonoras. Esses estudos ajudam a compreender os relatos de Isac, Carlos e Raphael como parte de um processo de aprendizagem que se inicia antes da sistematização pedagógica.

Para Isac, isso aparece de forma mais evidente quando ele aprende músicas na flauta doce a partir das posições e depois tenta tirar melodias de ouvido. O trecho “como é que eu faço?” mostra o momento em que a experimentação encontra seu limite e passa a demandar mediação. Essa passagem mostra que a aprendizagem autônoma e a aprendizagem orientada não se excluem. Elas se sucedem, se misturam e, em alguns momentos, se tensionam.

A partir de Dubar (2020), é possível compreender esse movimento como parte de um processo mais amplo de construção de si nas experiências sociais. Antes de se reconhecer como músico, professor ou profissional, o sujeito vai incorporando modos de agir, escutar, repetir, observar e experimentar. Esses gestos iniciais vão formando uma relação prática com a música, que depois será reorganizada em outros espaços de formação.

4.2 O TROMPETE E SUA APRENDIZAGEM

4.2.1 A escolha pelo trompete

A escolha do instrumento é outro ponto em que os relatos apresentam algumas semelhanças. Em nenhum dos três casos essa escolha aparece como totalmente planejada. Ao contrário, ela é marcada por condições de acesso, mediações e impressões subjetivas.

Para Carlos, o trombone surge primeiro por disponibilidade, mas o trompete já aparece como desejo desde o início:

> Eu comecei tocando trombone, né, porque sempre aquela história da banda, que é um instrumento que tem na época quando você vai procurar, né, então… Mas eu queria o trompete, mas eu comecei tocando trombone, fazendo as primeiras notas, aprendendo a vibração, aquela coisa. E aí, rapidamente, quando eu tive a oportunidade, eu já voltei pro trompete (Carlos, entrevista).

Aqui, a disponibilidade material é clara: começa-se com o instrumento que há. Mas o relato também mostra que o desejo pelo trompete já existia. Essa condição entre o instrumento disponível e o instrumento desejado é um traço importante da

iniciação, uma vez que pode ser comum em bandas, projetos sociais e demais contextos de ensino coletivo de instrumento.

Carlos ainda oferece um dado que ajuda a compreender por que o trompete se impunha tanto naquele contexto: “a banda que tinha em Marília na época era o que a gente chama hoje de *brass band*… era só metais mesmo, metais e percussão… então só trompete, trombone…” ou seja, o próprio ambiente musical em que ele estava inserido viabilizava o trompete de maneira específica.

Raphael, por sua vez, traz um relato singular sobre escolha do instrumento. Inicialmente, sua entrada na escola de música era incentivada por um amigo que tocava trompa. Ele cogita o clarinete, por conta da proximidade das salas, mas, diante da falta de vagas, precisa escolher entre trompete e trombone, que são os instrumentos disponíveis. Raphael conta com detalhes como fez a escolha pelo trompete em vez do trombone:

> Eu me sentei na secretaria da escola e fiquei repetindo o nome: ‘trompete… trombone… trompete… trombone…’ Por alguma razão, achei que ‘trombone’ soava muito grosseiro, achei que trombone devia ser um negócio grande, muito pesado. ‘Eu não quero trombone, não. Quero tocar trompete mesmo’ (Raphael, entrevista).

E conclui: “eu fui tocar trompete simplesmente por isso: porque eu achei que o som da palavra ‘trompete’ soava mais bonito.” Esse relato mostra que a escolha do instrumento pode ser mediada por elementos simbólicos e imaginários, e não apenas por conhecimento técnico ou de repertório. Raphael sequer conhecia os instrumentos naquele momento. Ainda assim, projeta algo sobre eles. O trombone lhe parece “grosseiro”, “grande”, “pesado”. O trompete, ao contrário, lhe soa mais adequado, mais atraente. Mais adiante, Raphael ressignifica essa escolha em termos ainda mais subjetivos: “eu costumo dizer que não fui eu que escolhi o trompete, mas foi o trompete que me escolheu.” Essa formulação reforça o caráter não linear de sua trajetória inicial.

Para Isac, a escolha do instrumento acontece em duas etapas. Primeiro vem a flauta doce, que cumpre o papel de porta de entrada para a prática instrumental. Depois, o trompete surge como interesse: “a flauta doce foi o instrumento de entrada”. Mas o trompete aparece depois como algo mais definitivo: “o trompete foi a minha paixão.” O momento em que o interesse pelo trompete surge em sua narrativa está

ligado à escuta de um grupo de trompetes que foi tocar no projeto social do qual fazia parte, por meio de uma parceria entre esse projeto social e a OSPA (Orquestra Sinfônica de Porto Alegre):

> Aí foi um grupo de trompetes lá tocar. E aí eu vi a galera tocar… e o que me marcou foi que um colega tocou a música 'Carinhoso', do Pixinguinha. Então aquilo me chamou a atenção. Eu falei: 'ah, quero tocar esse instrumento, instrumento legal, chama atenção' (Isac, entrevista).

E completa: "O trompete tinha 'aquele' som. Eu: 'Ah, quero tocar trompete'." Aqui, a escolha está ligada à experiência sonora e também à projeção do instrumento no espaço. O trompete chama a atenção, se impõe, se faz ouvir. Essa percepção é determinante para a passagem da flauta ao trompete.

Nos três relatos, a escolha do instrumento não é totalmente previsível. Para Carlos, havia desejo prévio, mas condicionamento material. Para Raphael, a escolha é quase imaginária e simbólica. Para Isac, ela nasce de uma experiência estética e de uma comparação com o instrumento anterior. Em todos os casos, o percurso é cheio de subjetividades. O instrumento não é simplesmente "escolhido"; essa escolha vai se constituindo como possibilidade no entrelaçamento entre contexto, acesso e o significado construído por cada um.

A escolha do instrumento, nos três casos, mostra que a trajetória musical é feita de desejos, contingências e oportunidades. Carlos queria trompete, mas começou no trombone porque era o instrumento disponível. Raphael escolheu o trompete pelo modo como a palavra soava para ele. Isac chega ao trompete depois da flauta doce, marcado pela escuta de um grupo de trompetes e pela projeção sonora do instrumento. Esses percursos mostram que a escolha do instrumento envolve disponibilidade material, imaginação, afeto, comparação sonora e reconhecimento simbólico.

Essa leitura dialoga com Soares (2021), quando o autor mostra que as trajetórias de trompetistas são atravessadas por espaços de socialização e por condições específicas de acesso. O trompete não aparece apenas como objeto musical. Ele passa a representar uma possibilidade de pertencimento, presença sonora e atuação. No relato de Isac, a frase "o trompete foi a minha paixão" indica que

a escolha do instrumento também participa da construção de uma identificação musical.

Essa identificação inicial com o instrumento será retomada mais adiante na análise da identidade profissional. O modo como cada colaborador chega ao trompete ajuda a compreender como depois cada um significa a docência, a performance e o próprio lugar no mundo do trabalho musical. O instrumento, dessa forma, torna-se uma referência de identidade e não apenas um meio de expressão artística.

4.2.2 Primeiros professores e primeiras mediações pedagógicas

As experiências com os primeiros professores de trompete também mostram trajetórias distintas. No caso de Raphael, o primeiro professor ocupa um lugar muito forte em sua memória e em sua trajetória. Ele o descreve da seguinte forma: “era um professor idoso, já tinha por volta dos 70 anos mais ou menos, e era muito mais um segundo pai do que um professor propriamente dito.” Essa fala já indica que a relação pedagógica ultrapassava a técnica instrumental e assumia outros contornos afetivos. Raphael descreve seu primeiro professor como alguém que não era um trompetista extraordinário do ponto de vista técnico: “ele não era aquele exímio trompetista, mas era um apaixonado pelo que fazia.”

O que Raphael destaca, portanto, é a paixão que esse professor demonstra pela música e pelo instrumento, o cuidado, a presença. Raphael também relata que esse professor ia além das aulas: levava lanches, dirigia a Kombi do projeto, ajudava a buscar alunos, permanecia próximo dos estudantes no cotidiano. Essa presença reforça a ideia de que a mediação pedagógica, em sua iniciação, foi também mediação afetiva, humana. Esse vínculo é tão forte que desperta em Raphael o desejo de também se tornar professor: “eu disse assim: ‘não, quando eu crescer eu quero ser como ele. Eu quero ter essa paixão, eu quero estar todos os dias pra ensinar e, obviamente, tocar’.”

No relato de Carlos, a situação é diferente. Seu aprendizado inicial aparece mais vinculado à estrutura da banda. Mais adiante, ao falar da relação com os professores e métodos utilizados naquele contexto, ele conta:

> Os métodos que tinha, quer dizer, o mais importante era o próprio Arban, né, a gente tinha, já tinha ele nessa época aí, nós já estudava ele, né, e a relação era bem próxima mesmo, porque como a banda ficava… tipo a 400 metros da casa dos meus pais… eu ia lá todos os dias (Carlos, entrevista).

E ainda relata: “eu praticamente tinha contato com esses professores todos os dias.” Esse trecho mostra que, embora Carlos não construa uma narrativa tão afetiva sobre esse primeiro professor, havia uma convivência intensa e cotidiana. O aprendizado se dava em um contexto de proximidade frequente, mediado pela rotina da banda.

Para Isac, a marca principal do início é justamente a ausência de um professor especializado de trompete. Ao relembrar essa fase, ele é muito claro: “eu tinha um trompete em dó e um si bemol, com 14, 15 anos ali, e eu não sabia tocar, não tinha nenhuma orientação.”

Essa fala é importante para compreender sua trajetória inicial. A aprendizagem do trompete, em sua experiência, começa sem uma mediação técnica consistente. Ele também relata que o professor da banda não era trompetista: “o professor da banda ainda era saxofonista, então pra ele era: ‘Tá, tem que estudar, toca, toca, toca, toca, cara’.” Essa ausência de orientação específica não significa ausência completa de contexto musical, mas revela uma lacuna importante no tipo de apoio recebido no início. Mais tarde, Isac vai encontrando professores e orientações, mas sua relação inicial com o trompete foi marcada por essa condição de aprender quase sozinho, testando caminhos, numa condição de tentativa e erro, insistindo.

Ao observar os três relatos, é possível notar que a presença do primeiro professor assume configurações muito distintas: para Raphael, como figura fundamental e afetivamente marcante; para Carlos, como presença cotidiana inserida na estrutura da banda; para Isac, como ausência ou presença insuficientemente especializada. Essas diferenças ajudam a perceber como as mediações pedagógicas iniciais podem influenciar o modo de aprender e também os sentidos atribuídos posteriormente à docência e à própria formação musical.

As mediações pedagógicas iniciais aparecem, nos relatos, como experiências que participam da construção posterior de suas identidades. Raphael lembra do primeiro professor como alguém que ultrapassava a função técnica, ocupando um

lugar afetivo e formativo. Carlos narra uma convivência intensa com professores e métodos dentro da banda. Isac, por outro lado, destaca a ausência de orientação específica como uma marca de sua formação.

Essas diferenças ajudam a compreender que a docência pode ser significada tanto pela presença quanto pela falta. Em Raphael, a figura do professor desperta o desejo de ser como ele. Em Isac, a ausência de um professor de trompete produz, mais tarde, o desejo de se tornar professor para que outros alunos não passem pela mesma experiência. Nos dois casos, a relação com a docência começa a ser construída ainda na condição de aluno.

Essa análise se aproxima de Pires (2023), quando a autora discute a aprendizagem da docência a partir da observação, da prática conjunta e da atuação autônoma. Mesmo fora de um estágio supervisionado formal, os colaboradores vão aprendendo modos de ser professor ao conviverem com professores, monitores, colegas mais experientes e espaços de ensino musical. A docência, portanto, começa a ser percebida antes mesmo de ser assumida como profissão.

4.2.3 Dificuldades na iniciação com o trompete

As narrativas dos colaboradores também mostram que as iniciações musicais deles se construíram também em meio a dificuldades físicas, técnicas, materiais, que assumiram formas diferentes em cada trajetória.

Para Carlos, uma das dificuldades aparece relacionada ao uso de aparelho ortodôntico. Ao falar sobre isso, ele explica que a questão foi tão séria que precisou interromper temporariamente a prática com o trompete:

> quando eu tinha uns 13 anos, eu coloquei aparelho… e naquele tempo eram uns tarugos gigantes… era impossível continuar tocando trompete. [...] eu tentei, mas era impossível. O aparelho era muito grande… era impossível colocar o bocal e assoprar, era impossível, impossível assim (Carlos, entrevista).

Como consequência, ele precisou se afastar do instrumento: “eu parei mesmo, fiquei um ano e pouquinho sem ter nenhum contato mesmo, com o instrumento.” Essa fala mostra que a iniciação com o trompete precisou ser interrompida ou reconfigurada por questões físicas concretas, uma questão de impossibilidade física.

Para Isac, as dificuldades aparecem ligadas principalmente à ausência de orientação técnica e à precariedade dos recursos. Ele conta que aplicava ao trompete a mesma lógica de estudo que funcionava com a flauta doce: “eu achava que, se eu me esforçasse e estudasse bastante, eu ia tocar bem, que era o que eu fazia com a flauta.” Mas o trompete responde de outra maneira, e as consequências apareceram rapidamente: “e aí começaram os primeiros problemas… cortei o lábio.” Ele ainda detalha: “Eu vinha tocando, e aqui faz muito frio, então lábios ressecados, tocando direto… pum, cortei o lábio.”

Porém, naquele contexto, isso nem sempre era percebido como sinal de problema: “tinha uma amiga que tocava trombone; ela: ‘bah, teu lábio tá estourado’. Aí eu: ‘é, eu tô estudando bastante’. Ela: ‘ah, é isso aí, não, tu vai tocar bem então’.” Essa troca mostra um ambiente em que o sofrimento físico podia ser interpretado como sinal de esforço legítimo, e não como evidência de que algo estava sendo feito de forma inadequada.

Além disso, Isac também relata dificuldades materiais ligadas ao instrumento: “consegui comprar um trompete pra mim… trompete podre… os pistos davam problema toda hora.” Esses elementos ampliam a compreensão de que as dificuldades da iniciação com um instrumento como o trompete, também podem estar ligadas às condições de acesso a instrumentos e orientação adequada.

No relato de Raphael, as dificuldades iniciais aparecem menos associadas ao próprio instrumento e mais às limitações do contexto pedagógico. Ao descrever seu primeiro professor, ele reconhece que havia limitações técnicas e de repertório: “apareceu o trompete em fá. ‘Como é que lê isso aqui?’. Ele: ‘ah, não sei. Vamos testando, o que encaixar funciona’.” Essa fala mostra uma limitação real, mas também uma postura pedagógica de abertura e descoberta conjunta. No entanto, ela indica que havia lacunas na formação oferecida naquele momento.

Nos três relatos é possível perceber que as dificuldades assumem naturezas diferentes. Para Carlos, físicas; para Isac, técnicas, físicas e materiais; para Raphael, pedagógicas. Ainda assim, há algo em comum: em todos os casos, a iniciação musical se constrói em meio a condições que exigem adaptação, insistência e reorganização do percurso.

As dificuldades narradas pelos colaboradores mostram que a iniciação musical também é atravessada por condições materiais, corporais e pedagógicas. No caso do trompete, essa dimensão ganha peso porque o instrumento exige uma relação específica com o corpo: respiração, embocadura, resistência, vibração, musculatura e cuidado físico. Quando Carlos relata a impossibilidade de tocar com o aparelho ortodôntico, quando Isac fala do lábio cortado e do trompete com problemas, e quando Raphael menciona lacunas técnicas no processo pedagógico, os dados mostram que aprender trompete envolve desafios que ultrapassam a vontade de aprender.

Essa perspectiva ajuda a refletir sobre a docência instrumental. Ensinar trompete exige considerar não apenas repertório e método, mas também o corpo do aluno, as condições do instrumento, o acesso à orientação adequada. Na narrativa de Isac, a interpretação do lábio ferido como sinal de estudo mostra uma concepção de aprendizagem baseada na resistência física e na insistência. Mais tarde, essa experiência pode ajudar a compreender a forma como ele passa a pensar a docência e a necessidade de orientação técnica.

A literatura sobre trajetórias formativas em música ajuda a sustentar essa leitura. Farias (2017) e Vieira (2017) mostram que os instrumentistas se formam em contextos diversos, muitas vezes por meio de práticas não sistematizadas. Os dados desta pesquisa acrescentam a essa discussão a especificidade do trompete, em que a falta de mediação técnica pode produzir consequências físicas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO

As análises apresentadas neste capítulo evidenciam que a iniciação musical dos colaboradores não pode ser compreendida como um momento único, simples ou linear. Ao contrário, trata-se de um processo complexo, marcado por experiências de encantamento, espaços diversos de socialização, mediações familiares e institucionais, formas variadas de aprendizagem, escolhas contingentes, dificuldades e releituras retrospectivas.

Ao longo das narrativas, a música aparece ora como acontecimento público, ora como prática doméstica; ora como experiência de escuta, ora como tentativa de produzir som; ora como espaço de pertencimento coletivo, ora como busca individual

insistente. Essas diferentes formas de relação com a música ajudam a compreender que a iniciação musical se constrói no entrelaçamento entre sujeito e contexto, entre desejo e possibilidade, entre experiência e mediação.

5. TRAJETÓRIA FORMATIVA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

Neste capítulo, analiso os percursos formativos dos colaboradores e seus processos de inserção no mundo do trabalho musical. Meu interesse, aqui, é compreender como Carlos, Raphael e Isac passaram das experiências iniciais com a música para formas mais sistemáticas de estudo, de atuação e de reconhecimento profissional. Ao acompanhar essas trajetórias, procuro observar os espaços de formação que frequentaram, os deslocamentos que realizaram, as oportunidades a que tiveram acesso e os primeiros trabalhos que assumiram ao longo do percurso.

Parto do entendimento de que a profissionalização na música vai sendo construída ao longo do tempo, em experiências que envolvem estudo, prática, circulação por diferentes instituições e participação em variados contextos musicais. Nas entrevistas, esse movimento aparece de forma muito clara. Os colaboradores narram passagens pela banda, por projetos sociais, por escolas de música, por cursos técnicos, pela universidade, por festivais e por espaços de trabalho que surgem ainda durante a formação. Em cada relato, esses elementos assumem pesos diferentes. Ainda assim, em todos eles, a trajetória mostra continuidades, interrupções, retomadas e reposicionamentos.

Neste capítulo, busco organizar essa parte das narrativas em torno de alguns eixos que emergem dos dados. O primeiro deles diz respeito à passagem da iniciação para uma formação mais sistemática. Esse é o foco da seção que segue. Nela, procuro mostrar como os colaboradores passam de um contato inicial mais espontâneo com a música para práticas de estudo mais organizadas, em contextos nos quais o instrumento, a teoria, o repertório e a convivência com professores e instituições passam a ocupar lugar mais definido em suas trajetórias.

A análise deste capítulo dialoga com as pesquisas que mostram a formação musical como um processo distribuído em diferentes espaços. Vieira (2017), ao estudar estudantes de curso técnico em instrumento musical, observou que as socializações musicais vividas no cotidiano participam dos projetos profissionais dos sujeitos. Pimentel (2019), ao investigar egressos dos Conservatórios Estaduais de

Música de Minas Gerais, também mostrou que educação, formação ao longo da vida e trabalho se relacionam de maneira não linear. Essas contribuições ajudam a compreender que a passagem da formação para o trabalho, no campo da música, nem sempre obedece a uma sequência organizada em etapas.

Nos relatos de Carlos, Raphael e Isac, a formação e o trabalho se misturam desde cedo. Os colaboradores estudam enquanto trabalham, trabalham enquanto ainda se formam, ensinam enquanto continuam aprendendo e transitam entre espaços institucionais e não institucionais. Essa característica aproxima os dados desta pesquisa das discussões de Souza (2019) sobre a carreira em música como marcada por múltiplas atuações, trabalhos fragmentados e percursos não previsíveis.

Por isso, a análise da trajetória formativa precisa considerar tanto os espaços de aprendizagem quanto as condições de acesso a esses espaços. A formação não se resume à aquisição de competências musicais. Ela envolve oportunidades, deslocamentos, mediações, vínculos, convites, bolsas, instrumentos disponíveis, professores encontrados e instituições que acolhem ou limitam o percurso dos sujeitos.

5.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA

5.1.1 A formação sistemática

Ao revisitar as narrativas dos colaboradores, é perceptível que a passagem da iniciação musical para uma formação mais sistemática não acontece de uma vez. Esse processo vai se construindo em etapas. Em alguns momentos, ele ganha força por meio da entrada em uma banda ou em uma escola de música. Em outros, ele se organiza a partir do acesso a um projeto social, a um professor ou a um curso livre. Em todos os casos, essa passagem envolve uma mudança de relação com a música. A escuta e o encantamento continuam presentes, mas passam a conviver com rotina de estudo, disciplina, repertório, leitura musical e contato mais frequente com práticas de ensino.

Para Carlos, a banda aparece desde o início como um espaço que concentra tanto o interesse inicial quanto os primeiros movimentos de formação. Ele relata que

a partir da entrada na banda, teve acesso a professores que trabalhavam com métodos norte-americanos, fato que mais tarde ele considera como uma das influências para a decisão de fazer seu mestrado nos EUA:

> E tem uma outra coisa curiosa que eu sempre falo, eu tive sorte, as bandas que tinham lá em Marília, Bauru, Presidente Prudente, eram professores que começaram naquele Colégio Cristo Rei, depois foi a banda do Senac, que eram canadenses que vinham dar aula de música pra gente, ensinar a banda, olha só que interessante! Então eles já traziam os métodos, já ensinavam a gente a tocar assim, tipo na escola americana, assim desde então, é engraçado, né, acabei tendo uma sorte (Carlos, entrevista).

Essa fala indica que a formação de Carlos começa dentro de uma estrutura já organizada de prática musical. A banda, além de ser o espaço do primeiro encantamento, também é o lugar em que o estudo ganha forma. Há instrumento disponível, repertório, ensaio, professor, método. Quando Carlos fala desse período, ele indica que sua relação com a banda era frequente e próxima. Esse dado sugere um processo de formação com continuidade. A banda, para ele, funciona como ambiente de entrada e de permanência.

Outro ponto que chama atenção é o tipo de conjunto com o qual ele teve contato. Carlos explica que a banda de sua cidade era, na prática, uma *brass band*. Ele diz que não se tratava de uma banda sinfônica nem de uma banda musical com clarinetes e flautas, mas de uma formação composta por metais e percussão:

> A banda que tinha em Marília na época era o que a gente chama hoje de *brass band*, ela não é tipo banda sinfônica, e nem banda musical com flauta, clarinete, essas coisas. Era só metais mesmo, metais e percussão, então só trompete, trombone (Carlos, entrevista).

Esse detalhe ajuda a compreender melhor a sua escolha pelo trompete. O instrumento já ocupava um lugar visível naquele contexto. A própria sonoridade do grupo, o tipo de formação e a exibição da banda pela cidade compunham um ambiente em que o trompete se colocava como possibilidade de atuação e de pertencimento musical.

Para Raphael, a passagem para uma formação mais sistemática também ocorre cedo, mas em um arranjo institucional diferente. Seu relato mostra que a banda e a igreja foram importantes no início, mas o ponto de inflexão aparece quando ele ingressa em uma escola de música que, em determinado momento, passa a acolher

um projeto social inspirado no *El Sistema*. Esse contexto organiza sua formação já nos primeiros anos de estudo. Raphael relata que começou a frequentar a escola a partir do convite de um amigo, e que logo entrou em uma estrutura de aprendizagem em que as aulas de instrumento estavam ligadas à prática de orquestra. Ao explicar como funcionava esse espaço, ele diz:

> Essa é uma escola de música do modelo tradicional que, assim, inicialmente era… mas, em determinado momento, o diretor da escola foi à Venezuela, conheceu o El Sistema e ficou apaixonado. E, por isso, decidiu então criar um projeto social nesses moldes. Eu entrei nessa turma porque a escola era uma escola tradicional, em que as pessoas precisavam pagar pra fazer aula. Quando houve esse encontro do diretor com o El Sistema, ele decidiu abrir opções pra quem não podia pagar pra estudar, exatamente nesses moldes (Raphael, entrevista).

Em seguida, Raphael resume o funcionamento desse processo: “basicamente eram aulas de trompete que culminavam num ensaio de orquestra. A gente aprendia a tocar trompete para tocar na orquestra de um projeto social.”

Esse trecho é central para a análise desta seção. A formação de Raphael se organiza desde cedo em uma lógica coletiva. O estudo do instrumento já nasce orientado para uma prática de conjunto. O trompete não aparece como prática isolada. Ele se desenvolve em relação com a orquestra, com o projeto e com uma rotina musical compartilhada. Isso dá à sua formação um desenho bastante definido desde cedo.

Há outro elemento importante em sua trajetória. Raphael mostra que essa formação foi se tornando mais sistemática ao longo dos anos. Ele conta que, enquanto cursava o ensino médio, também realizava um curso técnico em música validado pelo Conservatório Brasileiro de Música. Essa sobreposição entre escola regular e formação musical aparece com nitidez em sua fala:

> Quando entrei no ensino médio, também entrei no curso técnico. Saí do ensino médio com o curso técnico em música validado pelo CBM. Foi nesse período também que estudei com o Fran. Tive que preparar um recital, aquela coisa toda. Então foi por ali, entre os 15 e os 17 anos, quando terminei a escola, que eu fiz meu primeiro recital solo com piano e tive meu diploma de técnico em música (Raphael, entrevista).

Esse dado mostra uma formação que já assume exigências mais definidas: estudo regular, curso técnico, recital, acompanhamento com professor. O percurso de Raphael, nesse ponto, mostra uma transição clara da iniciação para uma etapa mais estruturada de formação musical.

Com Isac, essa passagem acontece por outro caminho. Após conhecer a flauta doce, tomou a iniciativa de ingressar no projeto social. Nesse momento, para ele, o aprendizado deixou de depender apenas da escuta, da experimentação e da tentativa de tocar sozinho. Ele é integrado a um espaço de ensino, com professora, repertório, colegas e alguma organização mais contínua. Essa organização cresce ainda mais quando Isac passa a circular por outros ambientes de formação, como a escola, a banda e a OSPA. Ao falar da Escola de Música da OSPA, ele relata que, no início, entrou nas aulas de teoria porque ainda não tinha instrumento para cursar as aulas de instrumento:

> No primeiro ano, daí eu já consegui entrar na, na época, na Escola de Música da OSPA (...). Só que aí eu não conseguia entrar nas aulas de instrumento porque eu nem tinha um instrumento, e comecei nas aulas de teoria musical lá, né, percepção e teoria musical (Isac, entrevista).

Esse trecho mostra uma formação que vai se sistematizando por partes. Primeiro a teoria, depois o instrumento, depois os concertos, os grupos de trompetes, a banda escolar, o projeto social e assim por diante. Em Isac, a formação mais sistemática aparece como resultado da soma de vários espaços.

Ao analisar os três casos, é evidente que essa passagem da iniciação para uma formação mais estruturada assume contornos distintos. Em Carlos, a banda cumpre desde cedo esse papel de organização do estudo. Em Raphael, a escola de música e o projeto social dão forma a um percurso já orientado para a prática orquestral. Em Isac, essa sistematização acontece de modo mais fragmentado, com a combinação entre autoaprendizagem, projeto social, banda escolar, aulas de teoria e experiências institucionais posteriores.

Esse contraste mostra que a formação musical mais sistemática não segue um único modelo. Para alguns, ela se organiza cedo em uma instituição. Para outros, ela vai sendo construída em camadas, à medida que surgem oportunidades e mediações. O que há em comum entre os três é que, em determinado momento, a música deixa de ser apenas interesse, fascínio ou prática esporádica e passa a demandar estudo,

disciplina, permanência e compromisso. É essa passagem que começa a desenhar, de modo mais nítido, a trajetória formativa de cada um.

A passagem da iniciação para a formação mais sistemática, nos três casos, pode ser lida como mudança nas formas de socialização musical. A música deixa de aparecer apenas como experiência de escuta, encantamento ou aproximação e passa a se organizar por meio de rotinas, métodos, professores, ensaios, repertórios e instituições. Essa passagem não apaga as experiências anteriores. Ao contrário, elas continuam sustentando o interesse e o sentido da formação.

Essa leitura dialoga com Soares (2021), que, ao estudar trompetistas, mostrou que família, banda, conservatório e experiências profissionais atuam como espaços socializadores. Nos dados desta pesquisa, a banda tem papel central em Carlos, o projeto social e a escola de música estruturam o percurso de Raphael, e Isac constrói sua formação pela soma de família, projeto social, banda escolar, OSPA e autoaprendizagem. Esses percursos reforçam que a formação do trompetista não segue modelo único.

A partir de Dubar (2020), também é possível compreender esse movimento como parte da construção de identidades em relação com sistemas de formação, trabalho e reconhecimento. Quando os colaboradores passam a frequentar espaços mais sistemáticos de aprendizagem, eles também passam a ocupar novos lugares: passam daquele encantamento inicial pela música e começam a se reconhecer como alunos de instrumento, integrantes de grupo, participantes de projeto, estudantes de teoria ou futuros músicos. Essa mudança de posição prepara os processos posteriores de profissionalização.

5.1.2 Formação em múltiplos espaços

Ao analisar as trajetórias de Carlos, Raphael e Isac, é visível que a formação musical deles ocorre em múltiplos espaços. Em todos os relatos, o percurso se constrói pelo acesso a ambientes distintos de aprendizagem e prática musical. Banda, projeto social, escola de música, curso técnico, universidade, festivais, grupos profissionais, aulas particulares e experiências de trabalho aparecem articulados de maneiras diferentes em cada narrativa. Esse dado mostra que a formação musical,

aqui, não pode ser pensada como um processo linear, concentrado em uma instituição específica. Ela vai sendo composta em camadas, em deslocamentos, em entradas e continuidades que se distribuem por vários contextos.

Para Carlos, a banda ocupa um lugar de destaque na formação inicial, mas ela não esgota o percurso. Ao longo da entrevista, fica claro que sua trajetória foi se ampliando para outros espaços de estudo e profissionalização. A banda aparece como o primeiro eixo, com contato frequente com professor, método e rotina musical. Com o tempo, porém, esse percurso vai se expandindo. Mesmo sem detalhar longamente cada etapa institucional no início da entrevista, Carlos mostra que sua formação foi ganhando corpo em espaços que exigiam outros níveis de estudo, leitura e preparação.

Ao falar do período de adolescência, ele menciona o contato com professores de teoria, o uso mais frequente de métodos e a preparação para uma trajetória que, depois, seguiria para contextos mais amplos de formação e atuação. Quando ele relata que estudava teoria, lia métodos e frequentava intensamente o ambiente da banda, consigo ver que seu percurso não se limitava ao ensaio e à prática de repertório; havia ali uma ampliação gradual da formação, que já preparava o terreno para etapas posteriores.

Esse movimento fica ainda mais evidente quando se observa o modo como Carlos fala de sua relação com o estudo e com a profissão mais adiante na vida. Embora essa parte da entrevista dialogue mais diretamente com temas que serão aprofundados em capítulos seguintes, ela ajuda a compreender que a formação dele foi se construindo em transição entre diferentes espaços. Isso aparece, por exemplo, quando ele comenta que, por volta dos 16 ou 17 anos, já tinha certeza de que queria ser músico, mesmo diante da incompreensão social sobre essa escolha. Essa fala não diz respeito apenas à decisão profissional. Ela também sugere que, até esse momento, seu percurso formativo já havia alcançado um nível de consistência suficiente para que a música deixasse de ser apenas prática de juventude e passasse a ser entendida como projeto de vida.

Para Raphael, a formação em múltiplos espaços aparece com clareza. Sua narrativa mostra um percurso longo e articulado, em que diferentes instituições e experiências vão se sobrepondo. O primeiro eixo mais estruturado é a escola de música que depois se organiza como projeto social. Já nesse momento, sua formação

combina aula de instrumento e prática coletiva em orquestra. Em seguida, essa trajetória ganha mais um nível de sistematização com o curso técnico em música, realizado paralelamente ao ensino médio. Isso mostra uma formação que já combina, ao mesmo tempo, escola regular, curso técnico, estudo de instrumento, recital e vínculo com professor. O importante, aqui, é perceber que nenhum desses elementos aparece isolado. O percurso se faz na articulação entre eles. A técnica, o repertório e a prática de conjunto se constroem juntos.

Esse desenho se amplia ainda mais. Raphael passa por festivais, conhece professores de referência, ingressa no NEOJIBA e, em seguida, entra na graduação em música na UFBA. Ao falar sobre essa fase, ele relata o momento em que decide sair do interior do Rio de Janeiro e ir para Salvador para seguir estudando:

> Pintou o NEOJIBA. (...) Um belo dia, vi que abriu uma vaga para orquestra, para integrante do NEOJIBA, músico da orquestra principal e tudo. Fui, fiz a audição e passei. Vim para Salvador, cheguei aqui no dia 6 de fevereiro de 2017. No começo de março abriu o vestibular da UFBA (Raphael, entrevista).

Na sequência, ele mostra que a formação profissional e a acadêmica passam a caminhar juntas: “passei no vestibular e passei a estudar com o Heinz. Fiz minha graduação com ele, paralelo ao NEOJIBA.”

Esse “paralelo ao NEOJIBA” mostra que a sua formação não acontece em etapas estanques. Raphael não termina uma experiência para começar outra. Ele estuda, trabalha, toca, tem acesso a instituições e aprende em várias frentes ao mesmo tempo.

A sua trajetória continua se expandindo com experiências internacionais. Ele menciona o curso no Conservatório de Genebra, onde teve aulas de trompete moderno, trompete barroco, prática de orquestra e ensaio de naipe, com uma rotina muito intensa de estudos. Fala também de outro curso fora do país, na área de educação:

> Na verdade, eu fiz tanto esse curso de Genebra quanto outros dois cursos fora do país, que têm carga horária e intensidade quase de uma pós. Um foi na área exclusivamente de performance, lá em Genebra. O outro foi em uma academia baseada em Londres, mas fiz o curso em Lisboa, que é a *Academy for Impact Through Music*, na área de educação, de ensino. É um curso de uns 15–18 meses, muito intenso, com trabalho de conclusão, pesquisa, tudo. E que foi muito importante, muito forte na minha prática (Raphael, entrevista).

Mesmo que esses momentos pertençam a uma fase posterior à formação inicial, eles mostram como seu percurso se organiza em sucessivas ampliações. A formação de Raphael é, portanto, uma formação por acúmulo de experiências e por inserção em espaços distintos.

Em Isac, essa multiplicidade de espaços aparece de forma muito detalhada. Seu percurso passa pela família, pela flauta doce, pelo projeto social, pela banda escolar, pela Escola da OSPA, por bandas de baile, pela licenciatura, por curso técnico e por aulas particulares com diferentes trompetistas. Sua trajetória mostra essa formação em camadas.

Um dos pontos de sua narrativa é a forma como o projeto social e a escola da OSPA passam a se articular. Ele conta que o projeto Ouvir a Vida fazia duas coisas: levava os alunos para assistir a concertos e trazia grupos para tocar na comunidade.

> O projeto, esse Ouvir a Vida, ele fazia duas coisas: ele trazia grupos pra tocar na comunidade, na nossa comunidade, e levava a gente pra assistir concertos, né, da OSPA no caso, porque tinha uma parceria ali. Tinha um projeto que se chamava POEMA, que era um projeto da OSPA que trabalhava em parceria com esses projetos sociais das regiões metropolitanas do estado (Isac, entrevista).

A formação de Isac foi se constituindo por trânsito entre instituições e experiências. Ele aprende em casa, no projeto social, na escola, na OSPA, nos concertos, nas trocas com colegas, na prática cotidiana e, mais tarde, no curso técnico.

Além disso, a formação de Isac se cruza cedo com experiências de trabalho musical. Essa característica terá destaque maior em outra seção do capítulo, mas já aparece aqui como parte do processo formativo. Quando começa a tocar em banda de baile, em banda de pagode e em outros grupos, ele segue aprendendo, porém ele sente cada vez mais a necessidade de uma orientação especializada no instrumento para vencer as dificuldades que esses trabalhos lhe traziam. Isso fica claro quando fala das aulas com o professor Jezer no curso técnico.

> Jezer dava aula no curso técnico que tinha na época em São Leopoldo (...) Fiquei lá com ele fazendo as aulas. Ele acabava me dando até mais tempo, ficava lá com a gurizada. E aí comecei a ter a minha primeira instrução mesmo, assim, sabe, o que é uma aula de trompete. Aí tive todas essas coisas que tu falou: embocadura, etc. Só que eu tava com 19 anos. “Cara, vamos ter que mudar tudo: bocal, embocadura”. Só que eu já tocava na banda de baile. “E agora?”. Eu

> tinha um 7C e mudei pra um bocal 1C da Bach[7]. E na banda de baile eu tocava um monte de nota aguda. Quando eu troquei pra aquele bocal eu não conseguia tocar mais nada, cara (Isac, entrevista).

Ao lembrar dessa fase, diz que foi ali que passou a conhecer repertório, métodos e literatura do trompete, e que teve acesso a muitos livros e materiais que usa até hoje em sua atuação docente.

> Foi muito bom porque o Jezer me deu muitos métodos, muitos livros de trompete. Eu lembro que não tinha tanto uma organização: ele dava estudo - 'faz isso essa semana, na próxima outro' - e depois de um tempo eu reclamei pra ele, já mais velho: 'cara, tinha que ter organizado'. Só que hoje eu vejo que foi muito bom porque eu conheci muitos livros. Até hoje eu uso pra dar aula. Se vejo uma questão no aluno, eu pego: 'vamos trabalhar mais flexibilidade? Ah, o Walter Smith, o Bai Lin, enfim, outros livros'. Eu conheci muitos livros ali e em pouco tempo, vi muita coisa (Isac, entrevista).

Esses dados reforçam a ideia de que a formação dele não foi construída em uma sequência simples de "primeiro estudo, depois trabalho". As duas coisas se sobrepõem.

Ao colocar essas três trajetórias em perspectiva, há um padrão observado: os colaboradores se formam em múltiplos espaços, mas o peso de cada espaço muda conforme a trajetória. Para Carlos, a banda tem função central no início e prepara o caminho para outras etapas. A formação de Raphael se deu em projeto social, curso técnico, NEOJIBA e universidade. Já para Isac, o percurso é mais fragmentado e mais espalhado, com múltiplas entradas e trânsito entre ambientes formais, não formais e profissionais.

Esse conjunto de dados me leva a entender que a formação musical dos três colaboradores não cabe em uma leitura centrada apenas na universidade ou apenas no estudo individual do instrumento. Ela se dá em uma espécie de rede. Banda, projeto social, escola de música, festival, curso técnico, universidade, grupo profissional e aula particular se articulam de maneiras específicas em cada caso. Essa multiplicidade de espaços será importante para os próximos capítulos, porque ela ajuda a explicar por que a identidade profissional desses sujeitos também se constrói de forma múltipla, processual e em constante negociação.

---

[7] Refere-se ao tamanho do bocal do trompete em uma tabela inversamente proporcional, onde 1C seria um bocal maior em relação ao bocal 7C. E "Bach" refere-se a uma marca muito utilizada por trompetistas.

A multiplicidade de espaços formativos observada nas três trajetórias se aproxima do que a revisão de literatura vem mostrando sobre a formação musical. Farias (2017) identificou que a formação de tecladistas eletrônicos se dá por meio de aulas, cursos, prática, internet, manuais, revistas, família, igreja e bandas. Vieira (2017), por sua vez, mostrou que estudantes de curso técnico chegam à instituição trazendo práticas musicais anteriores. Pimentel (2019) também observou que os músicos articulam conservatório, ensino superior, aulas particulares, eventos, grupos musicais e experiência profissional.

A literatura e os dados ajudam a compreender que a trajetória formativa é também uma trajetória de circulação. Os colaboradores constroem seus saberes musicais ao passar por contextos que exigem diferentes modos de aprender e atuar. Essa circulação terá efeito direto na identidade profissional, pois cada espaço oferece formas próprias de reconhecimento, expectativas e pertencimento.

5.1.3 A saída de casa em busca de oportunidades

Ao analisar os percursos formativos de Carlos, Raphael e Isac, fica evidente que a formação musical, para os três, está ligada a condições de acesso. O desejo de estudar e seguir na música aparece de forma recorrente nas entrevistas, mas ele nunca opera sozinho. Em todos os relatos, o percurso depende de oportunidades que surgem em determinados momentos, de deslocamentos geográficos, de redes de apoio, de condições materiais e, em alguns casos, de decisões tomadas em contextos de incerteza. Esse eixo indica que a trajetória formativa se constrói a partir do que é possível acessar, e não apenas por interesse, dedicação ou talento.

Para Carlos, esse tema aparece ligado ao fato de ter crescido em uma cidade do interior e de precisar, mais adiante, ampliar seu campo de formação para além daquele contexto inicial. Sua iniciação na banda do Senac em Marília foi importante, mas, com o tempo, a continuidade do estudo exigiu a busca por outros espaços. Mesmo quando ele ainda está falando dos primeiros anos, já se percebe que havia limites no contexto local.

Quando Carlos comenta sobre o período em que decidiu seguir a carreira musical, ele deixa claro que o horizonte profissional que enxergava ia além do que

existia em sua cidade. A banda, em sua trajetória, foi o primeiro lugar de aprendizado e de socialização musical. Depois, outras etapas exigiram novos acessos. Nessa direção, ele relata: “então, a opção é que não tinha opção. Porque era assim, ó: pensa bem, eu tava lá em Marília e queria estudar música. A primeira coisa que tinha era o conservatório, mas o conservatório era a formação técnica, né, e aí depois só ia ter faculdade de música aqui em São Paulo”.

Carlos também comenta sobre a influência da opinião de seu pai a respeito da necessidade de que ele ingressasse em algum curso superior:

> Então eu vou pra São Paulo, porque São Paulo pelo menos tinha escola de música...Escola Municipal que eu dou aula. Isso também é curioso: eu dou aula na escola em que eu pretendia ir também... quer dizer, já faz 20 anos isso, né. E aí meu pai falou: ‘não, se for ter que sair, tem que... pra fazer uma faculdade, pra pelo menos ter um diploma de curso superior’. Então foi uma condição assim, meio assim, não tive opção: ou era isso ou era isso. Então eu acho que não foi muito porque eu queria ficar, tá na academia. Foi meio sem querer querendo, sabe aquela coisa? (Carlos, entrevista).

Ainda que nem todos esses deslocamentos estejam concentrados em um único trecho da entrevista inicial, o percurso posterior de Carlos deixa evidente que sua formação foi se ampliando à medida que ele transitava para contextos com outras exigências e outras oportunidades. Mais tarde ele comenta sobre a decisão de deixar um emprego fixo na orquestra sinfônica municipal de São Paulo para cursar o mestrado em música nos EUA: “pedi demissão da Orquestra do Teatro Municipal, que eu tocava, né, porque eu era músico do teatro. O Paul era primeiro trompete, eu era assistente dele, assistente de primeiro trompete. Pedi demissão e fui embora, fui estudar.” Sobre essa decisão de abdicar de um ótimo emprego para seguir seu percurso formativo, Carlos acrescenta:

> É, porque eu queria estudar, queria ver coisas que eu não via aqui. Então eu me lembro, isso é outra coisa também curiosa, é que você era pequeno. No início dos anos 90, foi por causa do Plano Real e tudo mais, vinha muita orquestra americana aqui, a gente tinha contato com esses músicos. A própria Boston Symphony veio aqui, então a gente tinha mais contato com as orquestras americanas do que com europeias. Então a gente tinha contato, fazia masterclass, tudo mais, então eu falava: ‘não, eu preciso ir pra lá, porque eu quero tocar o que eles tocam, né, quero aprender isso’ (Carlos, entrevista).

Ainda que nem todos esses deslocamentos estejam concentrados em um único trecho da entrevista inicial, o percurso posterior de Carlos deixa evidente que sua formação foi se ampliando à medida que ele transitava para contextos com outras exigências e outras oportunidades.

Para Raphael, a relação entre formação e oportunidade mostra que, em determinado momento, havia uma limitação para permanecer no interior do Rio de Janeiro e seguir sua formação musical. Ele cita uma conversa que teve com Fran, seu professor de trompete na época:

> O próprio Fran me chamou e disse: 'olha, eu acho que você precisa buscar outro professor. Acho que eu já não tenho muito o que contribuir com você, já passei tudo que eu podia. Acho importante para o seu crescimento'. Isso foi muito honesto e nobre da parte dele. Ele disse: 'olha, você tá indo muito bem, mas, se tiver outro professor que possa te dar um direcionamento mais específico, seria bacana' (Raphael, entrevista).

Ele diz que chegou a cogitar estudar no Rio de Janeiro após um festival de música em que conheceu trompetistas de renome como Naílson Simões e Flávio Gabriel. Pensou em fazer aulas com esses professores e investir em uma trajetória mais voltada à performance, mas não tinha condições financeiras de se manter ali. Ele descreve esse momento da seguinte forma:

> Fiz alguns festivais, foi quando conheci o Flávio Gabriel pela primeira vez. Ele também foi uma pessoa muito importante pra mim. O primeiro festival que eu fiz foi com ele e com o Nailson Simões. Eu já tinha ouvido falar do Nailson há muito tempo, aquela coisa toda, Rio de Janeiro, uma pessoa importante. Mas aquela coisa do Monette[8] me incomodava um pouco. Primeiro, eu via aquilo como muito distante. Pensando bem honestamente: é uma filosofia, mas era caro, eu não tinha condições. Eu pensava: 'se eu for lá, vou ter que comprar isso, não vou ter dinheiro, como vai ser…'. Mas eu adorava como soavam os alunos dele. Nesse festival, conversei com o Flávio. Ele me deu orientações e eu falei: 'é, realmente é a hora. Preciso sair do interior do Rio e estudar'. Na época, ele falou: 'vai ter aulas com o Nailson lá no Rio, acho que vai ser importante pra você'. Mas eu não tinha condições financeiras de me sustentar no Rio; a vida era muito cara. (Raphael, entrevista).

Esse ponto deixa claro que a formação depende de uma condição prática de permanência, não dependendo apenas da vontade do sujeito.

[8] Marca de trompete utilizada por esses professores

É nesse contexto que surge o NEOJIBA como oportunidade. Raphael relata que soube de uma vaga para integrante da orquestra principal do programa, fez a audição e foi aprovado. A partir disso, decide sair de sua cidade, Campos dos Goytacazes - RJ, e ir para Salvador - BA. A forma como narra esse momento mostra tanto o peso da decisão quanto a escassez financeira daquele momento: “eu falei: ‘cara, é isso que eu precisava’. Não pensei duas vezes. Saí de casa com R$ 400 no bolso: ‘bora ver no que dá’. Não conhecia ninguém em Salvador.”

Esse trecho mostra que a oportunidade institucional precisa ser lida junto com o risco assumido pelo sujeito. Raphael chega a Salvador sem estabilidade. Ele chega com um projeto, uma chance e um limite material bastante claro.

A passagem seguinte da entrevista reforça isso quando ele fala do primeiro ano na cidade, de um sério problema de saúde e da dificuldade de sustentar estudo, trabalho e sobrevivência ao mesmo tempo. Em suas palavras:

> O primeiro ano foi muito difícil. Fiquei muito doente, tive um problema sério de saúde, de vista. Eu tava com a saúde muito fraca, porque minha mãe não tinha muito dinheiro, a bolsa do programa pagava aluguel, tudo... Comia mal, dormia pouco, estudava muitas horas pra dar conta de tudo. Um belo dia eu acordei sem enxergar (Raphael, entrevista).

Ele segue detalhando esse momento, como se sentia, como procedeu com o tratamento e quanto isso impactou nos seus estudos:

> Acordei e não enxergava. Fui pro hospital, aquela coisa toda. O médico disse: ‘olha, o que você tem infelizmente não volta mais. Vamos ter que ver o que dá pra fazer…’ Eu enxergava, pra não dizer que não enxergava nada, mas tudo muito embaçado, como se estivesse debaixo d’água, numa água turva. ‘Infelizmente, o que você perdeu não volta mais, não tem o que fazer.’ Graças a Deus, esse diagnóstico foi errado. Mas foi algo que me deu pânico, um desespero muito grande. Depois conseguimos entender o que era com mais calma, tratar. Foi um tratamento muito longo, doloroso, dois anos de tratamento. Claro, o rendimento no trompete nesse período foi lá pra baixo. Mas faz parte da vida. Graças a Deus passou (Raphael, entrevista).

Esse relato mostra que essa experiência vivida por Raphael, a ida para Salvador, representou o acesso a uma estrutura de formação e atuação profissional. Mas ao mesmo tempo trouxe condições que interferiram diretamente em sua rotina de estudo. As questões de saúde e a exigência de manter rendimento no trompete

aparecem articuladas em uma mesma experiência. Dessa forma, essa oportunidade de inserção precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo, em que formação, trabalho, sobrevivência e permanência na música se cruzam.

Ao mesmo tempo, o NEOJIBA aparece tanto como oportunidade de trabalho quanto como condição de continuidade da formação. Ele deixa isso claro ao dizer que, pouco depois de chegar, fez o vestibular da UFBA e passou a estudar com o professor Heinz, mantendo em paralelo sua atuação no programa. Esse dado reforça um ponto desta análise: muitas vezes, o acesso à formação se dá por meio de instituições que articulam estudo, prática e algum tipo de suporte material, como bolsas de estudo e monitorias.

As questões de acesso e deslocamento aparecem de outra forma na narrativa de Isac. Sua entrevista traz vários momentos em que a continuidade na música depende de esforço material, logística e insistência diante da falta de condições. Um primeiro aspecto é a questão do instrumento. Em diferentes momentos da narrativa, ele mostra que não ter instrumento próprio interferia diretamente na sua formação. Depois, quando finalmente consegue comprar um trompete próprio, o instrumento era muito ruim, o que gerava novos obstáculos. Ao falar disso, ele lembra que o trompete tinha problemas constantes nos pistos e que isso se tornou uma fonte recorrente de frustração.

Outro ponto em sua trajetória é a necessidade de se deslocar para estudar com professores específicos. Quando começa a ter aulas de forma mais sistemática com o professor Jezer, por exemplo, ele relata um percurso cansativo e demorado para chegar a São Leopoldo: “eu tinha que pegar dois ônibus: um de Alvorada até Porto Alegre, depois de Porto Alegre pegar o trem pra ir até São Leopoldo, e pra voltar a mesma coisa, pra fazer uma hora de aula de trompete. Mas eu fui.”

Essa frase final, “mas eu fui”, carrega um pouco do sentido de sua trajetória. Ela resume, de certo modo, a insistência em acessar uma formação que não estava ao alcance imediato. O deslocamento, aqui, é parte da própria experiência de formação, e não apenas um detalhe logístico. Isac precisava mover-se fisicamente entre cidades, transporte público, horários e custos para ter acesso a uma orientação que não existia em seu entorno mais próximo.

Há ainda um terceiro aspecto que está presente em seu relato: a pressão econômica. Em vários momentos, ele mostra que continuar estudando música exigia negociar com a necessidade de trabalhar, contribuir com as finanças de casa e justificar a permanência no meio musical. Essa tensão aparece, por exemplo, quando o pai começa a cobrar trabalho e sustento, e ele passa a buscar na música formas de sobreviver e continuar nesse meio. Isso será retomado na próxima seção, quando eu tratar dos primeiros trabalhos, mas já se mostra aqui como condição de acesso: para continuar estudando, era preciso também encontrar meios de sustentar esse estudo.

Ao colocar essas três narrativas em perspectiva, vejo que os deslocamentos geográficos e as oportunidades têm singularidades em cada trajetória. Para Carlos, os limites do contexto local exigem ampliar o horizonte. Já para Raphael, o acesso à formação mais avançada depende de sair de casa, mudar de cidade e apostar em uma oportunidade institucional. Isac, por sua vez, na busca pela continuidade do estudo, necessita fazer deslocamentos frequentes, enfrentar dificuldades, buscar o acesso a professores e seguir com a sua formação.

5.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL

5.2.1 Primeiras experiências profissionais

A inserção profissional no mundo do trabalho musical de Carlos, Raphael e Isac começa antes da conclusão da formação superior e até antes mesmo de uma formação técnica mais consolidada. Os primeiros trabalhos aparecem de forma precoce nas três narrativas. Eles surgem em contextos diferentes, com pesos e significados diferentes, mas em todos os casos ajudam a mostrar que a profissionalização vai sendo construída enquanto os sujeitos ainda estão se formando, não acontecendo em um ponto fixo da trajetória.

Essa passagem para o trabalho musical aparece de forma precoce na narrativa de Carlos, desde os primeiros cachês que realizou como trompetista. Em suas palavras:

> Então, olha, você sabe que isso foi desde quando eu comecei a tocar Carnaval, muito cedo, porque foi com esse dinheiro de fazer baile e Carnaval que eu comprei o meu trompete, que eu dava um jeito de

> comprar as coisas que eu precisava pra poder estudar e tudo mais, entendeu. Então eu já sentia que... é engraçado isso, né, que eu era músico profissional, né, muito cedo, né, muito cedo. Tanto que, um ano depois, um ano e um pouco depois que eu vim estudar aqui em São Paulo, eu já tava fazendo cachê no Teatro Municipal, porque eu era aluno do Paul e ele me levava pra fazer cachê. Então desde sempre, assim, eu me virei, né, assim, tocava em Orquestra Jovem, tudo. (Carlos, entrevista).

Esse processo começa cedo na trajetória de Raphael. Um dos pontos mencionados em sua narrativa é o fato de que o ensino aparece muito cedo como prática. Ele conta que começou a dar aulas aos mais novos ainda muito jovem, dentro do próprio projeto social. Ao falar disso, diz que sua primeira turma de trompete surgiu quando tinha em torno de 12 ou 13 anos, em uma lógica de multiplicação presente no projeto:

> Eu comecei a dar aulas no projeto, essa coisa do projeto social, da multiplicação, muito baseada no El Sistema: você sabe um pouco mais, já pode ensinar alguém. A minha primeira turma de trompete, eu tinha 12–13 anos, e ensinava os meninos mais novinhos que chegavam no projeto (Raphael, entrevista).

Esse trecho mostra que o ato de ensinar entrou em sua trajetória muito cedo e indica uma forma de profissionalização que nasce de dentro do próprio processo formativo. Raphael ainda era aluno, mas já começava a ocupar uma posição de referência para outros. Isso não significa que já fosse profissional na perspectiva institucional do termo, mas mostra que sua relação com a música já envolvia responsabilidade pedagógica, circulação de saberes e uma mudança de lugar dentro do grupo.

Mais adiante, essa inserção ganha contornos mais formais. Raphael relata que, em 2012, a prefeitura de sua cidade criou uma orquestra municipal e ele foi aprovado em um processo seletivo. Ele enfatiza o fato de sua carteira de trabalho ter sido assinada ainda aos 14 anos, como jovem aprendiz de música:

> A prefeitura da minha cidade resolveu fazer uma orquestra municipal. Fizeram um processo seletivo simplificado, com audições, e eu fui um dos aprovados. Eles conseguiram fazer com que a minha carteira fosse assinada com 14 anos como jovem aprendiz de música (Raphael, entrevista).

Essa fala ajuda a compreender como a profissionalização, em sua trajetória, vai se constituindo em camadas. Primeiro, como monitor e aluno mais experiente dentro do projeto. Depois, como jovem aprendiz em uma orquestra municipal. Mais tarde, essa experiência se amplia com o NEOJIBA e com a própria atuação docente dentro do programa. Quando, já adulto, ele reflete sobre o que significa se reconhecer como profissional, menciona inclusive que esse reconhecimento é mais difícil de delimitar no campo da música e que, se precisasse marcar um momento mais específico, apontaria para sua situação atual, com vínculo institucional formal e carteira assinada. Esse ponto será esmiuçado próxima seção, mas já aqui ajuda a perceber que sua inserção no trabalho musical começou cedo e foi ganhando novas formas com o tempo.

Já a narrativa de Isac associa diretamente a permanência na música à necessidade de trabalhar. Em seu percurso, os primeiros trabalhos aparecem como resposta a pressões econômicas e familiares, não sendo apenas experiências positivas de entrada no mundo profissional. Em vários momentos da entrevista, ele mostra que seguir estudando música dependia de transformar a própria música em fonte de renda ou, pelo menos, em justificativa plausível para não abandonar esse campo profissional.

Um primeiro movimento nessa direção aparece quando ele começa a receber bolsas para atuar em projetos ligados ao ensino de música. Ao relatar essa fase, diz que uma professora ligada ao projeto conseguiu aprovar uma ação que passou a pagar bolsas para que ele e outros jovens dessem aulas de flauta e de trompete: “essa professora (...) conseguiu aprovar um projeto na época e começou a pagar umas bolsas pra gente dar aula de música. Então eu dava aula de flauta e de trompete já nesse projeto”. Esse trecho mostra que, antes mesmo de entrar em bandas e outros grupos profissionais, Isac já começava a ocupar um lugar de trabalho na música, ainda que em uma escala pequena. O ato de ensinar aparece cedo em sua trajetória, ligada ao próprio ambiente em que foi formado.

Isac fala também do momento delicado que passou em relação à pressão em casa para trabalhar e de passar por empregos que não lhe davam espaço para a música. Ele relata que chegou a deixar os estudos musicais por uma demanda financeira. Nesse trecho ele detalha esse momento de pressão familiar: “então eu tive uma questão em casa que foi bem complicada. Meu pai, com meus 14, ele já tava me

alfinetando, mas aí chegou 15, 16: 'Tá, cara, tu tem que trabalhar, não dá mais pra ti ficar nessa vidinha aí'".

Ele segue contando que por conta dessa necessidade, e na tentativa de conciliar o trabalho com os estudos musicais, conseguiu um emprego em uma locadora de videogames: "e aí eu tentando, digamos assim, fugir do trabalho pra continuar estudando música, eu peguei e entrei numa locadora de videogame que tinha lá perto de casa (...) pensei: 'ah, vou entrar aqui, porque aqui, eu pensei, vai ser tranquilo: eu trabalho aqui e continuo ficando com o meu trompete em casa, né, não paro de fazer música'." Porém essa expectativa de que seria um trabalho que possibilitaria a continuidade das práticas e estudos musicais não se concretizou. Isac detalha esse momento:

> Só que não deu muito certo, porque a locadora de videogame começou a me cobrar muito, assim: 'ah, tem que limpar aqui, fazer isso…'. Daí eu falei: 'ah, não vai dar. Eu achei que eu ia ficar de boas aqui jogando videogame e ainda tem que trabalhar'. E deu um mês e eu saí dali. E aí, nesse um mês, eu parei de tocar, né, larguei o trompete, larguei flauta, larguei tudo. E aí, quando eu… só que tava me agoniando aquilo lá, né, me agoniando (Isac, entrevista).

Sobre esse momento de "agonia" com a situação de ter que deixar o que gostava por essa necessidade financeira, ele segue dizendo: "e eu, imagina, um adolescente, uma família pobre, não tem muito com quem conversar. Então hoje eu fico pensando: 'ah, aquilo lá talvez eu estivesse até deprimido e não tinha noção', porque eu estava muito mal com aquela situação".

Um amigo o indica, os músicos lhe entregam uma grande quantidade de repertório para "tirar" em pouco tempo, e ele se vê diante de uma exigência profissional bastante direta: "os caras me deram uma pilha de CDs: 'ah, tem que tirar aqui 100 músicas pra ti começar a trabalhar com a gente'." E continua: "eu sei que fiquei um mês tirando essas 100 músicas."

Esse episódio mostra uma entrada abrupta no mundo do trabalho musical. Há uma demanda de mercado, não existindo transição suave entre estudo e atuação profissional: aprender rápido, dar conta do repertório, tocar no fim de semana

seguinte. Quando finalmente é aceito na banda, ele relata a rotina e a remuneração: “os caras me pagavam lá, tocava quatro horas de baile pra ganhar 40 pila[9].”

Em seguida, descreve também as condições e a necessidade de se manter nesse trabalho:

> Aí eu ia pra casa de bicicleta, porque não tinha como voltar nem de táxi, nem de Uber na época, e muito menos de carro, ou moto. Então pegava uma bicicletinha, voltava de madrugada pra casa. E aí meu pai: ‘bah, sossegou, agora tem um trabalho’. Daí eu: ‘bah, agora tenho trabalho’, cara. Daí começava a tocar na quarta, parava só domingo de noite. Tocava domingo ainda. E segunda, que daí não tocava mais. Aí, com esse dinheiro, eu conseguia já dar uns passos (Isac, entrevista).

Essas condições adversas do cotidiano, como voltar de bicicleta de madrugada, tocar vários dias seguidos e, ao mesmo tempo, sentir que aquilo era, de fato, um trabalho musical, mostra que a profissionalização, em sua trajetória, está ligada à necessidade de sobrevivência e à precariedade de certas condições no mundo do trabalho musical a que precisou se submeter naquele momento.

Depois da banda de baile, ele passa para uma banda de pagode e, paralelamente, mantém estudos, faculdade e aulas. Sua fala ajuda a perceber como, para ele, a inserção profissional nunca ficou separada da formação. Ele precisava tocar para se sustentar financeiramente, mas ao mesmo tempo, precisava estudar para seguir sua formação. Ele explicita essa tensão ao dizer que precisava criar uma estratégia para estudar trompete, porque não conseguia “não tocar tanto” já que vivia de tocar. Esse detalhe mostra que a experiência com esses trabalhos, em seu caso, passou a interferir diretamente na sua própria formação.

Os primeiros trabalhos e experiências de profissionalização presentes nas três narrativas surgem de formas diferentes. Carlos relatou que a decisão de ser músico aparece cedo e o trabalho vai se integrando a essa decisão. Para Raphael, a profissionalização começou com o trabalho dentro do próprio projeto social, com ensino aos mais novos e, depois, com vínculo formal na orquestra de sua cidade. Já na trajetória de Isac, a experiência profissional surge de maneira mais pressionada

[9] O salário mínimo da época (ano de 2007) era R$ 380,00. https://previdenciarista.com/tabela-historica-dos-salarios-minimos/

pelas condições materiais e familiares, passando por bolsas, projetos e bandas que exigem resposta rápida e grande capacidade de adaptação.

Apesar dessas diferenças, há algo em comum nas três trajetórias: o trabalho musical aparece ainda no processo formativo inicial. Nenhum deles esperou “estar pronto” para começar a atuar. Eles foram se profissionalizando enquanto ainda aprendiam, estudavam, experimentavam contextos e reorganizavam seus percursos. A profissionalização faz parte da formação, não sendo um ponto de chegada claramente separado.

Esse dado dialoga diretamente com as pesquisas sobre inserção profissional em música. Pimentel (2019) mostra que os percursos de inserção profissional dos músicos se organizam de maneira não linear, com preparação, transição e integração ocorrendo muitas vezes ao mesmo tempo.

Essa relação entre formação e trabalho também se aproxima de Souza (2019), quando a autora discute a carreira em música como marcada por atuações múltiplas e trabalhos fragmentados. Os primeiros trabalhos dos colaboradores mostram que a profissionalização musical não depende apenas de diploma ou conclusão de curso. Ela se constrói na prática, no repertório que precisa ser aprendido rapidamente, na aula dada aos mais novos, na aprovação em seleção, na bolsa recebida, no baile tocado, no reconhecimento do grupo e na necessidade de responder a demandas concretas.

A partir de Dubar (2020), esses primeiros trabalhos podem ser compreendidos como momentos de socialização profissional. O sujeito aprende a ser profissional participando de situações de trabalho, lidando com tarefas, expectativas, colegas, instituições, remuneração e reconhecimento. Sob essa perspectiva, os primeiros trabalhos formam modos de agir, de se perceber e de projetar a continuidade da carreira.

5.2.2 Tornar-se profissional: trabalho, reconhecimento e vínculos institucionais

As primeiras experiências profissionais discutidas na seção anterior permitem compreender que o tornar-se profissional, nas trajetórias de Carlos, Raphael e Isac, acontece de maneira processual. A profissão vai sendo construída por meio do

trabalho, da remuneração, da responsabilidade assumida, do reconhecimento recebido e da forma como cada colaborador passa a interpretar sua própria trajetória.

Na narrativa de Carlos, o reconhecimento profissional está ligado à experiência de ser pago para tocar. A remuneração e a cobrança aparecem como elementos para que ele se percebesse como músico profissional desde cedo. Sua fala mostra que a profissionalização envolve uma relação direta entre trabalho, responsabilidade e reconhecimento:

> Então é engraçado isso, né, eu sentia que... aquela história: eu era pago, então sou profissional, né, entendeu. Então isso é uma outra visão, porque eu vejo que, por exemplo, o pessoal que tá em Orquestra Jovem, que é paga, não se sente profissional. Eu falo: 'mas é, né, porque você tá sendo pago, você tá sendo cobrado por isso.' Você ganha uma bolsa, e essa bolsa, ela traz algumas cobranças, que você não pode tocar do jeito que você quer, você não pode errar, né. Você não tá numa orquestra amadora, em que você pode testar alguma coisa, né. Então é, sim, profissional. (Carlos, entrevista).

Carlos amplia a discussão ao problematizar a própria categoria "orquestra jovem". Para ele, quando há pagamento, cobrança e exigência de resultado, a atuação já se aproxima de uma condição profissional. Essa reflexão desloca a profissionalização de uma definição baseada apenas na idade, no nome da instituição ou na ideia de juventude. O que está em jogo é o tipo de responsabilidade exigida do músico e o modo como esse trabalho é reconhecido.

Essa compreensão se aproxima da discussão de Dubar (2020) sobre identidade profissional, uma vez que o reconhecimento de si se constitui em relação com o reconhecimento do outro. Carlos se reconhece como profissional porque trabalha, recebe, é cobrado e assume compromissos próprios do campo musical. O trabalho, nesse caso, participa diretamente da construção identitária.

Quando perguntado desde quando se sentia como um profissional, Raphael tem um pouco mais de dificuldade em delimitar. Sua trajetória inclui experiências precoces de ensino, vínculo como jovem aprendiz, atuação em projeto social, formação superior, trabalho no NEOJIBA e vínculo institucional como músico e professor. Ao refletir sobre a pergunta, ele reconhece que a profissionalização em música não possui uma fronteira simples:

> Olha, é uma boa pergunta. Eu me lembrei de uma situação… Essa pergunta sempre me permeava: 'o que é ser profissional?'. Como eu

> disse, comecei a dar aula muito jovem, então isso poderia gerar uma certa confusão na minha cabeça. Mas eu nunca tinha parado pra pensar nisso de forma consciente: 'em que momento eu sou profissional?'. Teve uma vez que eu tava tendo aula já em Salvador, e alguns professores com quem tive contato disseram algo do tipo: 'você agora é um estudante profissional. Você vive disso, recebe dinheiro para viver de música e está estudando para se profissionalizar'. Tenho a impressão que foi o Elder que me falou isso, mas não tenho certeza absoluta (Raphael, entrevista).

Ele segue refletindo a respeito:

> De todo modo, isso nunca foi algo que eu parei pra dizer: 'ah, agora eu me reconheço como profissional'. Talvez quando eu tive a minha carteira assinada. Outro evento importante: em 2012, a prefeitura da minha cidade resolveu fazer uma orquestra municipal. Fizeram um processo seletivo simplificado, com audições, e eu fui um dos aprovados. Eles conseguiram fazer com que a minha carteira fosse assinada com 14 anos como jovem aprendiz de música. Então tinha uma vaga na orquestra que durou um ano e meio, depois acabou. Então eu poderia dizer que ali foi um marco, mas, ao mesmo tempo, eu era muito novo, tava mais aprendendo do que tudo. Recebia um salário, mas dava tudo pra minha mãe pra ajudar em casa (Raphael, entrevista).

E chega à conclusão de que um marco poderia ser o momento em que teve seu primeiro emprego formal quando diz:

> Se eu tivesse que ser pragmático, eu diria que me reconheço como profissional quando recebi minha carteira assinada no emprego que eu tenho hoje, numa instituição importante, com uma vaga formal de músico e professor. É diferente de algumas outras profissões em que você termina a faculdade, recebe uma carteirinha do conselho e pronto: você é profissional, pode exercer. Pra nós, músicos, isso é mais difícil de delimitar. Mas, se tiver que apontar um momento concreto, eu diria esse emprego atual, já adulto, com carteira assinada, como o marco (Raphael, entrevista).

A fala de Raphael mostra duas formas de reconhecimento. A primeira é processual, vinculada ao fato de viver de música, receber por isso, ensinar e atuar enquanto ainda se formava. A expressão "estudante profissional" evidencia essa condição intermediária: alguém que já trabalha no campo musical, mas continua em formação. A segunda forma de reconhecimento é institucional, ligada ao vínculo formal atual, com carteira assinada e cargo de músico.

Essa dupla dimensão ajuda a compreender a especificidade do campo musical. Raphael já trabalhava antes de se reconhecer plenamente como profissional. Ao

mesmo tempo, o vínculo formal oferece um marco socialmente legível, capaz de estabilizar uma identidade que antes era vivida de forma mais difusa. Em sua trajetória, tornar-se profissional envolve prática, remuneração, formação contínua e reconhecimento institucional.

A reflexão de Isac sobre o tornar-se profissional aparece marcada por dúvidas e reinterpretações. Ao longo da entrevista, ele mostra que trabalhou com música desde cedo, mas demorou a se reconhecer nesse lugar. A experiência do mestrado foi o momento para que ele reinterpretasse sua própria trajetória e passasse a compreender que já atuava profissionalmente havia muitos anos.

> Foi depois do mestrado. Essa questão de 'ser profissional' sempre ficou na minha cabeça. Eu perguntava pro Tiago: 'tá, mas quando é que eu vou ser profissional? Porque eu já trabalho, já toco com trompete…'. Perguntei pro Jezer também. E ninguém tinha uma resposta fechada. O Tiago era enfático: 'quando tu passar em concurso de orquestra'. Mas eu não queria tocar em orquestra. No mestrado, estudando trajetórias e tudo mais, eu vi: 'cara, eu já sou profissional há muito tempo'. Parece que caiu a ficha. Eu comecei a me respeitar nesse lugar de profissional, e a entender que tem coisas que, como profissional, eu vou fazer e outras que eu não vou. Hoje, por exemplo, tem trabalho que me chamam, eu peço as partes antes. Se dizem: 'não tem parte, eu te mando um dia antes', eu não aceito. Não é frescura, é pra não comprometer o trabalho. Eu prefiro ver antes, ver se consigo executar, e aí sim aceitar. Senão, prefiro não tocar (Isac, entrevista).

Ele segue nessa reflexão:

> Cheguei num ponto em que ser profissional tem a ver com isso: com o jeito que tu te comporta, com a responsabilidade sobre o que tu entrega, já que tu tá sendo pago pra isso. E eu sou pago há muitos anos. Mas eu não me colocava nesse posto porque a música tem muito essa coisa de 'caixinha'. Toca na OSPA? Então é profissional.' 'Dá aula na universidade? Então é pesquisador.' Só que tem um monte de gente pesquisando antes de estar na universidade, tem gente tocando profissionalmente antes de estar numa grande orquestra. A Jusa [Jusamara] quebra muito isso: 'tu já é pesquisador, tu tá escrevendo, coletando dados, já tá pesquisando'. Querem colocar tudo numa caixa, mas na nossa área isso não funciona muito. Se fosse escolher um ponto de partida, seria depois que tu se formou: tu entra no mercado, vão ter profissionais melhores, outros nem tanto, como em qualquer área. Então acho que foi depois do mestrado, sim (Isac, entrevista).

A fala de Isac explicita que o reconhecimento profissional pode acontecer depois da experiência de trabalho. Ele já tocava, ensinava e recebia, mas ainda

buscava uma validação externa, muitas vezes associada a modelos hegemônicos de profissionalização musical, como o concurso de orquestra ou a docência universitária. Ao estudar trajetórias no mestrado, ele passa a reinterpretar seu próprio percurso e a se reconhecer como profissional.

Essa reflexão também mostra uma mudança na relação com o trabalho. Ser profissional passa a envolver critérios de responsabilidade, preparação e escolha. Quando Isac afirma que pede as partes antes de aceitar um trabalho, ele mostra que o reconhecimento de si como profissional altera sua forma de atuar. Ele passa a avaliar se consegue entregar o trabalho com qualidade, se as condições oferecidas permitem uma preparação adequada e se vale a pena aceitar determinada demanda.

> Ao ser questionado sobre desde quando já poderia se considerar profissional, Isac responde: Acho que desde os 14 anos, quando eu já tava ganhando dinheiro com música. Desde a banda de baile, desde as primeiras aulas no projeto. Eu já tinha uma responsabilidade profissional ali. Talvez hoje essa ficha caia mais forte, hoje eu tenho um senso de responsabilidade muito maior, mas na época eu dava aula pra criança pequena. Se acontecesse qualquer coisa, ia cair em mim e provavelmente chegar nos meus pais, que eram meus responsáveis. Na época eu não tinha dimensão disso. Mas já tava trabalhando, ganhando dinheiro, atuando (Isac, entrevista).

Essa fala permite compreender que o tornar-se profissional envolve também uma releitura do passado. Isac reconhece que, mesmo sem ter dimensão plena da responsabilidade assumida, já estava trabalhando, recebendo e atuando. A sua percepção como profissional, portanto, inicia-se quando ele passa a atribuir sentido a essas experiências e a reconhecê-las como parte de sua trajetória profissional.

Isac questiona classificações rígidas sobre o que significa ser profissional da música. Para ele, o reconhecimento profissional não depende apenas de estar em uma grande orquestra ou ocupar uma cadeira em uma universidade. Para ele, o que de fato define isso são aspectos como: responsabilidade, entrega, remuneração e reconhecimento do trabalho realizado. Esse posicionamento pode ser interpretado segundo Dubar (2012), quando o autor relaciona trabalho, reconhecimento e definição de si.

As narrativas dos três colaboradores permitem observar que a profissionalização em música se constitui em camadas. Há uma camada prática, ligada ao fazer musical, aos primeiros cachês, às aulas dadas, aos grupos e às

demandas do meio musical. Há uma camada econômica, relacionada à remuneração, à necessidade de contribuir em casa, à compra de instrumentos e à manutenção dos estudos. Há uma camada institucional, associada a contratos, carteira assinada, cargos e vínculos formais. Há ainda uma camada subjetiva, ligada ao modo como cada colaborador se reconhece como profissional.

5.2.3 Decisões de carreira

Ao longo das entrevistas, fica claro que a decisão de seguir na música não acontece de forma única e definitiva em um só momento. Em cada trajetória, essa decisão vai sendo construída, confirmada, tensionada e até mesmo revista à medida que os colaboradores atravessam novas experiências de formação, trabalho e reconhecimento. Por isso, nesta seção, procuro olhar para os momentos em que a música passa a ser assumida como projeto de vida, bem como para os primeiros reposicionamentos que vão reorganizando esse projeto ao longo da trajetória.

Para Carlos, essa passagem para o trabalho musical aparece associada a uma decisão de carreira que surge ainda na adolescência. Ao falar sobre o momento em que percebeu que queria seguir na música, ele situa isso por volta dos 16 ou 17 anos. Nessa fase, a música já tinha deixado de ser apenas prática formativa ou interesse juvenil. Ela começava a ser vista por ele como campo possível de atuação profissional: “Então, isso foi por volta dos 16 anos, mais ou menos, 16, 17 anos. Eu tinha certeza que era isso que eu queria fazer.”

Ao narrar a mesma fase de sua adolescência, Carlos conta que, em uma disciplina escolar voltada à orientação profissional, dizia à professora que queria ser músico, e recebia como resposta que isso “não era profissão”, que profissão era ser médico ou engenheiro. Esse dado mostra que a decisão de seguir na música, em seu caso, já exigia uma forma de afirmação de si diante de discursos que não reconheciam essa escolha como legítima. Em suas palavras:

> Então, isso foi por volta dos 16 anos, mais ou menos, 16, 17 anos. Eu tinha certeza que era isso que eu queria fazer. Olha que interessante: até eu me lembro que tinha uma matéria na escola que chamava Programa de Informação Profissional, né. Hoje deve ter alguma coisa do mesmo, com outro nome. E aí eu me lembro que eu falava pra professora que eu queria ser músico, ela me olhava e falava: ‘mas isso não é profissão. Profissão é médico, engenheiro’. Eu falei: ‘ó, mas isso

> aí não é um programa de informação profissional? Qualquer profissão é profissão. Não é só porque não tem aqui em Marília que eu não posso ser'. Então eu sei que ela não conseguiu, assim, me desviar da vontade. Engraçado essas coisas (Carlos, entrevista).

A fala de Carlos pode ser analisada a partir da relação entre profissão, reconhecimento e identidade. Em Dubar (2012), as atividades profissionais não se reduzem à troca econômica, pois também possuem uma dimensão simbólica de realização de si e reconhecimento social. Quando Carlos precisa defender a música como profissão diante da professora, ele enfrenta justamente uma disputa por reconhecimento. A música, para ele, já aparece como projeto de vida. Para a professora, ainda não aparece como profissão legítima.

Essa tensão mostra que a identidade profissional começa a ser construída também no confronto com classificações externas. Carlos reivindica para si uma identificação que não é plenamente reconhecida pelo outro. Para Dubar (2020), esse movimento pode ser lido como uma tensão entre identidade para si e identidade atribuída pelo outro. Ele se percebe como alguém que deseja ser músico profissional, enquanto o olhar externo desqualifica essa possibilidade.

Esse episódio também dialoga com Costa e Sousa (2023), quando os autores mostram que o trabalho musical no Brasil é atravessado por informalidade, fragilidade de vínculos e dificuldades de reconhecimento. Ainda que o contexto da fala de Carlos seja escolar e biográfico, ela revela uma imagem social mais ampla: a música muitas vezes precisa ser justificada como trabalho. Essa justificativa acompanha parte das trajetórias analisadas nesta pesquisa.

O posicionamento de Carlos continua quando ele responde à professora, questionando por que a música não poderia ser considerada profissão, já que aquele era justamente um espaço de "informação profissional". Portanto, Carlos passa a defender a música como trabalho legítimo. Isso mostra que as trajetórias profissionais se constroem também em confronto com determinadas imagens sociais sobre o que é considerado ou não como profissão.

Há ainda outro aspecto que se destaca em sua narrativa. Quando Carlos fala sobre essa decisão, ela já vem acompanhada de uma percepção de que, para sustentar esse caminho, seria preciso ampliar o percurso formativo e sair do lugar de origem. Em outras palavras, a escolha pela música implicava também aceitar que a

continuidade desse projeto dependeria de estudo, deslocamento e permanência em novos contextos. Esse movimento ajuda a mostrar que a decisão de carreira, aqui, se articula com um conjunto de exigências e passos concretos.

Para Raphael, a relação com a música como projeto de vida também se estabelece cedo, mas seu relato mostra um percurso mais marcado por uma fase de dúvida e por uma passagem por outra área antes da reafirmação da escolha musical. Em um primeiro momento, ele relata que, por volta do quarto ou quinto ano de estudo do trompete, já tinha clareza de que queria fazer da música a sua vida: “ali, logo assim, por volta do quarto, quinto ano que eu comecei a estudar trompete, eu já tinha essa coisa de que era isso que eu queria fazer na minha vida. Eu queria ser músico, eu tinha isso muito claro.” À época ele estava com 14 para 15 anos.

Ainda bastante jovem, Raphael já enxergava a música como horizonte profissional. Ele vincula essa convicção às experiências vividas no projeto social, ao contato com o primeiro professor e ao reconhecimento de que a música podia, sim, ser um campo de vida e trabalho. Ao mesmo tempo, sua narrativa mostra que esse percurso não seguiu em linha reta. No fim do ensino médio, diante das dificuldades financeiras de se manter no Rio de Janeiro para estudar música, ele vive um momento de hesitação e chega a iniciar o curso de Psicologia.

> Mas eu não tinha condições financeiras de me sustentar no Rio; a vida era muito cara. Terminei o ensino médio e o curso técnico, e fiquei um ano sem saber bem o que fazer. Comecei a estudar psicologia, que sempre me fascinou muito. Comecei a faculdade de psicologia, até que, num determinado momento, pintou o NEOJIBA. Eu conheci o NEOJIBA, inclusive, nesse mesmo festival, mas não tinha associado uma coisa à outra. Um belo dia, vi que abriu uma vaga para orquestra, para integrante do NEOJIBA, músico da orquestra principal e tudo (Raphael, entrevista).

Diferentemente de Carlos, cuja fala tende a apresentar uma decisão mais firme e contínua, Raphael vive uma espécie de suspensão do projeto musical, ainda que temporária. O ingresso na graduação em Psicologia aparece como tentativa de encontrar outro caminho em um contexto de limitação material. Mais tarde, porém, a música volta a se impor como projeto de vida profissional quando surge a oportunidade do NEOJIBA e da ida para Salvador. Ele narra esse momento quando diz: “aí eu falei: ‘cara, é isso que eu precisava’. Não pensei duas vezes.”

Esse momento da trajetória de Raphael pode ser compreendido como um reposicionamento. Ele já havia construído a música como projeto de vida, mas as condições materiais o haviam levado a iniciar outro curso. A oportunidade no NEOJIBA reorganiza esse percurso. A partir dela, Raphael muda de cidade, retoma a centralidade da música e passa a articular formação acadêmica, prática orquestral e inserção profissional.

A noção de reposicionamento discutida por Souza (2019) ajuda a interpretar esse movimento. O sujeito não abandona simplesmente uma trajetória anterior; ele reorganiza sua posição diante das possibilidades que encontra. Para Raphael, a música já fazia parte de sua identidade, mas o acesso a uma instituição específica permite que essa identidade se reconfigure em condições mais objetivas de formação e trabalho.

Essa passagem também se aproxima da discussão de Pimentel (2019) sobre inserção profissional como processo em que preparação, transição e integração se misturam. Raphael chega a Salvador para tocar, estudar, trabalhar e se formar ao mesmo tempo. Sua trajetória mostra que a inserção profissional em música pode acontecer como deslocamento geográfico, institucional e identitário.

Para Raphael, esse é um momento de redefinição de sua trajetória. Ele já queria viver de música antes disso. No entanto, é a partir dessa oportunidade que ele reorganiza sua vida em torno desse projeto de forma mais definitiva. A música deixa de ser apenas uma convicção interna e passa a se tornar um caminho efetivamente assumido.

Para Isac, as decisões de carreira e os reposicionamentos aparecem mediados por tensões familiares, econômicas e simbólicas envolvidas na tentativa de permanecer na música. Diferentemente de uma escolha formulada de uma vez, seu relato mostra um percurso de insistência e reorganização constante.

Isac associa muito cedo a música à possibilidade de trabalho. Quando fala de sua professora no projeto social, lembra que uma das primeiras perguntas que fez a ela foi quanto ela ganhava. Ao ouvir que ela recebia bem para dar aula em uma tarde por semana, ele passa a enxergar nisso uma possibilidade de profissão. Esse questionamento ocorreu ainda na iniciação musical, porém, já mostrava que sua

relação com a música estava atravessada por questões de trabalho e sobrevivência desde cedo. Segue o trecho em suas palavras:

> E aí essa professora se chamava Mariana Hoffmeister. Até hoje a gente é amigo, assim, tem uma relação mais distante, mas ainda assim, né, se fala. Ela me aceitou ali na aula. E aí a primeira pergunta que eu fiz pra ela, assim, que eu nunca me esqueço, foi quanto que ela ganhava, porque daí eu já tava pensando naquilo como uma profissão, né. E eu: 'bah, professora, mas…', porque daí eu fiquei um dia, fiquei uma tarde lá fazendo aula, né, e eu falei: 'bah, legal fazer isso aqui, né, cara. Ela ficou aqui só dando aula, agora ela vai pra casa e tem carro'. E eu, vindo de uma comunidade, meus pais nunca tiveram um carro, nada. Eu olhava: 'bah, tem um carro, né'. Aí ela: 'ah, não'. Daí ela falou assim: 'ah, mas é que eu ganho R$ 1.000,00 por mês pra dar aula só nessa tarde'. Na época isso, sei lá, 2003 talvez… Acho que era 2003… era muito dinheiro, né. O salário mínimo, sei lá, R$ 400, R$ 500[10]. A minha mãe ganhava isso pra limpar a casa o mês inteiro, trabalhar de manhã e noite, manhã, tarde e noite, né, chegava em casa super cansada. Eu falei: 'ah, isso aqui vai ser minha carreira então, né, porque entre ficar trabalhando no mercado que nem meu pai, ou que nem minha mãe, que limpava a casa, isso aqui é muito mais legal. É legal ainda ganhar bem', eu pensei (Isac, entrevista).

Outro momento em sua trajetória é quando ele passa a desejar tornar-se professor de trompete. Esse desejo nasce da falta que sentiu de ter um professor de trompete no próprio percurso, muito antes da ideia de estabilidade da carreira. Ao falar dessa fase, Isac diz que aquilo começou a incomodá-lo muito e que foi se tornando quase uma obsessão: "cara, esse instrumento é muito legal, não tem professor aqui, eu quero aprender e não tem ninguém." E depois diz com ainda mais ênfase: "bah, eu vou ter que me tornar professor de trompete pra que isso não aconteça com outras pessoas."

Essa fala de Isac mostra um ponto que ajuda a compreender sua identidade docente. O interesse pela docência surge como resposta a uma lacuna vivida em sua própria formação. Ele expressa o desejo de se tornar o professor que não encontrou quando precisava de orientação. Essa passagem aproxima trajetória, experiência e o seu projeto profissional. Ensinar deixa de ser apenas uma possibilidade de trabalho e passa a significar responsabilidade com a formação de outros estudantes. Com isso, Isac começa a construir uma posição docente ao transformar sua experiência pessoal

[10] O salário mínimo no ano de 2003 era R$ 230,00. https://previdenciarista.com/tabela-historica-dos-salarios-minimos

em compromisso pedagógico. O professor que ele deseja ser surge da leitura crítica do aluno que ele foi (Nóvoa, 2017).

O reposicionamento (Souza, 2019) de Isac acontece quando a falta vivida por ele se transforma em projeto profissional. Em outras palavras, a docência começa a se desenhar como caminho para atribuir sentido a essa atuação a partir de sua própria experiência de carência formativa.

Ao mesmo tempo, Isac também fala das “romantizações” que carregou em relação à música. Ele menciona, por exemplo, a ideia de que poderia viver tocando como seus ídolos ou tornar-se um grande professor de trompete e ganhar muito dinheiro com isso. Quando revisita essas imagens, faz já com um certo distanciamento.

> Por exemplo, a primeira romantização era com Miles Davis. Eu ouvia os discos do cara, eu achava: ‘caramba, uma hora eu vou estar tocando nos bares nesse nível, eu vou ficar ganhando dinheiro, é só isso que eu quero fazer’. E depois, a outra romantização, que eu iria me tornar um grande professor de trompete, que eu ia ganhar muito dinheiro fazendo isso. Então eram duas romantizações que eu carreguei por um bom tempo, assim, né, até eu começar a apanhar da vida, digamos assim: ‘não vai ter…’ (Isac, entrevista).

Nesse trecho há um exemplo do que mostra a pesquisa de Soares (2019): a passagem de uma visão idealizada da profissão para uma compreensão mais complexa e mais realista dos desafios da carreira musical.

Os três entrevistados viveram decisões de carreira importantes ainda relativamente cedo, mas essas decisões assumem configurações diferentes. Para Carlos, a música se afirma como profissão em meio ao confronto com uma visão social que a deslegitimava. Já para Raphael, a música se apresenta cedo como projeto de vida, passa por um momento de desvio com o curso de Psicologia e se reafirma quando surge uma oportunidade de formação e trabalho. Isac relata que a permanência na música é atravessada por conflitos familiares, dificuldades econômicas, romantizações e reposicionamentos ligados à própria experiência de formação.

Esse conjunto de dados indica que a escolha pela música se confirma em diferentes momentos da trajetória, não sendo um evento fixo. Em alguns casos, o sujeito precisa reafirmá-la diante dos outros. Em outros, precisa sustentá-la diante das

condições materiais. Em outros, ainda, precisa redesenhá-la para continuar no campo musical de forma possível. Por isso, falar em decisões de carreira, aqui, implica falar também em reposicionamentos (Souza, 2019). Os colaboradores não apenas escolheram a música. Eles foram escolhendo de novo, em momentos distintos, como permanecer nela e a partir de que lugares.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo, busquei compreender como os percursos formativos de Carlos, Raphael e Isac foram se organizando entre diferentes espaços de aprendizagem, experiências de estudo, deslocamentos, oportunidades e primeiros trabalhos no campo da música. Ao reunir esses elementos, percebo que a passagem da iniciação musical para a inserção profissional se constrói em etapas, em movimentos de continuidade, de ampliação e de reorganização da trajetória.

Os relatos mostram que a formação musical dos colaboradores se deu em múltiplos espaços. Banda, projeto social, escola de música, curso técnico, universidade, festivais, aulas particulares e contextos de trabalho aparecem articulados de formas diferentes em cada caso. Em Carlos, a banda ocupa um lugar central na organização inicial da formação e no fortalecimento da música como projeto de vida. Em Raphael, a escola de música, o projeto social, o curso técnico, o NEOJIBA e a universidade vão compondo um percurso em que o estudo e a iniciação à docência caminham juntos. Em Isac, a formação se distribui por vários ambientes e se constrói em diálogo entre escuta familiar, autoaprendizagem, projeto social, Escola de música da OSPA, banda da escola, aulas com professores e experiências profissionais precoces. Esse conjunto de trajetórias leva a entender que a formação musical se constitui nas particularidades de cada contexto e por diferentes formas de acesso ao conhecimento musical.

Também procurei mostrar que esses percursos dependem de condições de acesso. O desejo de estudar e permanecer na música está presente nas três narrativas, mas ele nunca opera isoladamente. Os colaboradores falam de mudança de cidade, falta de recursos, dificuldade de acesso a professores, necessidade de instrumento, apoio de familiares, convites de amigos, ingresso em instituições e oportunidades que surgem em momentos decisivos. Isso me ajuda a perceber que a

trajetória formativa não se organiza apenas como acúmulo de competências. Ela também se organiza como percurso de acesso. Os sujeitos precisam encontrar meios de chegar aos lugares onde podem continuar aprendendo, tocando e se inserindo profissionalmente.

A trajetória de cada um mostra os movimentos de acesso, deslocamento e oportunidade. Os percursos dos colaboradores não seguem uma linha reta. Eles são atravessados por condições materiais, geográficas, familiares e institucionais. Esse ponto dialoga com Vieira (2017), quando o autor analisa trajetórias formativas profissionais em música considerando caminhos, expectativas e projetos construídos pelos sujeitos em relação aos espaços que frequentam.

Pimentel (2019) também contribui para essa análise ao mostrar que, no campo da inserção profissional em música, preparação, transição e integração profissional podem acontecer de maneira concomitante. Essa ideia ajuda a interpretar os dados desta pesquisa porque Carlos, Raphael e Isac não primeiro se formam para depois acessar o trabalho. Eles acessam espaços de formação enquanto já começam a se aproximar do trabalho musical. Do mesmo modo, certas oportunidades de trabalho funcionam como meios de continuar estudando.

Para Raphael, o NEOJIBA aparece justamente como oportunidade de formação, trabalho e deslocamento. Já para Isac, as aulas com o professor Jezer exigem deslocamento geográfico e esforço material, mas também representam acesso a uma orientação que seu entorno não oferecia. Por sua vez, na trajetória de Carlos, a saída do contexto local aparece como ampliação de horizonte profissional. Esses movimentos mostram que a formação musical é também atravessada pela capacidade de chegar aos espaços onde ela pode acontecer.

Outro aspecto que ficou evidente é que a profissionalização começa cedo e se mistura com a própria formação. Nenhum dos três esperou o encerramento de um ciclo de estudos para começar a trabalhar com música. Carlos já tomava a música como profissão possível ainda na adolescência. Raphael começou ensinando os mais novos muito cedo e depois passou por uma orquestra municipal como jovem aprendiz. Isac passou por contextos de trabalho em projetos sociais e bandas enquanto ainda buscava consolidar sua formação no trompete. Esses dados mostram que o trabalho musical não aparece, nas três trajetórias, como etapa posterior à formação. Ele faz

parte dela. Os colaboradores vão se formando enquanto trabalham e vão trabalhando enquanto ainda aprendem.

As decisões de carreira também aparecem, neste capítulo, como movimentos em processo. Em todos os casos, a música vai sendo assumida como projeto de vida ao longo da trajetória. Para Carlos, essa escolha ganha forma em confronto com discursos que não reconheciam a música como profissão. Raphael conta que a música se reafirma depois de um momento de dúvida e de passagem por outra área. Já para Isac, a permanência na música é atravessada por pressões familiares, dificuldades econômicas e por uma necessidade constante de reposicionar a própria trajetória. Ao acompanhar essas narrativas, vejo que a escolha pela música vai sendo refeita, confirmada e reorganizada em momentos distintos.

Os colaboradores revelam que seus percursos formativos trazem marcas do modo como cada um passou a se reconhecer, e a ser reconhecido, no campo musical. As experiências de estudo, os espaços frequentados, os primeiros trabalhos, as dificuldades enfrentadas e as decisões tomadas ao longo do caminho vão compondo referências para o modo como esses sujeitos constroem suas imagens de si como músicos, professores e profissionais. Por isso, o capítulo seguinte se volta de maneira mais direta para essa questão. A partir das trajetórias analisadas até aqui, passo a discutir como a identidade profissional vai sendo construída, negociada e reposicionada nas experiências de Carlos, Raphael e Isac.

As narrativas analisadas neste capítulo reforçam o diálogo entre os dados desta pesquisa e a literatura da educação musical. Soares (2021), Vieira (2017), Farias (2017) e Pimentel (2019) ajudam a compreender que a formação de músicos e instrumentistas se constitui em múltiplos espaços, atravessada por experiências de socialização e trabalho. Souza (2019) contribui para interpretar as trajetórias como percursos marcados por atuações múltiplas e reposicionamentos. Dubar (2020) permite compreender que esses movimentos participam da construção da identidade profissional, pois articulam trajetórias individuais, sistemas de formação, espaços de trabalho e reconhecimento.

Nos três casos, a inserção profissional começa antes de um sentimento de conclusão da formação. Esse dado ajuda a compreender professores de trompete que também atuam como instrumentistas. Eles vão se tornando profissionais ao longo do percurso, nas aulas que assumem, nos grupos em que tocam, nos deslocamentos

que realizam, nas dificuldades que enfrentam para permanecerem na música. Este capítulo mostrou como os colaboradores se formaram e se inseriram no mundo do trabalho musical, o próximo permite observar como esses percursos se transformam em reconhecimento, pertencimento e identificação profissional.

6. A VIDA PROFISSIONAL: DOCÊNCIA E PERFORMANCE MUSICAL

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

Este capítulo analisa como Carlos, Raphael e Isac significam sua vida profissional na relação entre docência e performance musical. Depois de discutir a iniciação musical, a trajetória formativa e a inserção profissional dos colaboradores, procuro compreender como eles organizam, no presente, os significados de ser músico, professor, trompetista e trabalhador da música.

As narrativas mostram que a identidade profissional desses professores de trompete se constrói em meio a experiências variadas de trabalho. A docência, a performance, os vínculos institucionais, os projetos sociais, as aulas particulares, os grupos musicais, as orquestras, os repertórios e os alunos participam da maneira como cada um se reconhece e é reconhecido no meio musical. Em diálogo com Dubar (2020), compreendo essas identidades como construções sociais atravessadas por trajetórias individuais, sistemas de formação, trabalho e reconhecimento. Ao mesmo tempo, a profissionalidade docente, em Nóvoa (2017), ajuda a pensar a docência em trompete como uma posição profissional que envolve saberes, responsabilidades, pertencimento e exposição pública.

Neste capítulo, a relação entre docência e performance aparece como eixo de análise. Em alguns momentos, tocar e ensinar são narrados como práticas complementares. Em outros, surgem tensões ligadas ao tempo, ao corpo, à rotina, às condições de trabalho e às escolhas de carreira. Essas dimensões compõem a construção da identidade profissional dos colaboradores.

6.1 ENTRE SER MÚSICO, PROFESSOR E TRABALHADOR DA MÚSICA

6.1.1 Diferentes frentes de trabalho

Ao falarem de suas atuações atuais, os colaboradores mostram que a vida profissional na música se organiza por múltiplas frentes de trabalho. Essa multiplicidade aparece de formas distintas nas três trajetórias. Carlos atua em

instituições de ensino e mantém trabalhos eventuais como trompetista. Raphael trabalha em um projeto social de grande porte, com funções de docência, coordenação, formação de professores e performance. Isac leciona em projetos sociais, cursa doutorado, toca em uma orquestra de sopros e seleciona os trabalhos de performance que aceita.

A narrativa de Carlos mostra uma trajetória em que a performance orquestral ocupou lugar central durante muitos anos e, posteriormente, a docência passou a organizar de modo mais intenso sua vida profissional. Ao descrever sua atuação atual, ele afirma:

> Hoje eu leciono na Escola Municipal de Música, no Baccarelli e na Faculdade Santa Marcelina, nesses três lugares que eu dou aula. Então, assim, grupo fixo já faz tempo que eu não toco mais, a última orquestra que eu toquei como trabalho mesmo foi a Orquestra de São Bernardo, que acabou em 2009 ou 2010, já faz um tempo (Carlos, entrevista).

Em seguida ele fala sobre a sua atuação na performance, os grupos que consegue conciliar com a sua rotina como docente:

> Hoje eu toco eventualmente. Então, eventualmente, tem cachê no Teatro, essa orquestra do Martinho Lutero, que é a Camerata Paulistana, depois da pandemia eles não fizeram mais repertório com metais, só com cordas, então eu não toquei mais. E eu tô na orquestra do Prelúdio, sabe, o programa da TV, né. Então eu já tô no terceiro ano, mas ela também é eventual, a gente faz algumas gravações. Então esses são os meus trabalhos e as coisas de cachê eventual que aparecem. E eu tenho um duo com a minha esposa, de trompete (Carlos, entrevista).

Carlos também fala sobre a mudança do foco principal de sua atuação profissional, passando de músico profissional de orquestra a professor de trompete. Ele detalha esse percurso quando diz:

> Olha só que interessante: em 2012, eu troquei aquela coisa de ter um emprego fixo em uma orquestra sinfônica para me dedicar mais realmente às aulas. Então, assim, eu troquei. O meu trabalho por mais de 20 anos foi tocar em orquestra, mas aí eu troquei por dar aula e a orquestra ser só cachê e trabalhos eventuais. Então… mas foi de mais de 20 anos tocando em orquestra, e um tempo fazendo as duas coisas juntas e depois eu falei: 'não, orquestra…' Porque a orquestra toma muito tempo, você ensaia todo dia, tem concerto todo final de semana. Aí eu falava: 'Não, não, não tem como, é muito pesado', porque eu tenho, nossa, quase 30 alunos, é muita coisa para juntar com a orquestra (Carlos, entrevista).

A fala de Carlos mostra um reposicionamento na carreira (Souza, 2019). A performance permanece presente, mas passa a ocupar outro lugar na organização da rotina profissional. O trabalho docente, nesse momento da trajetória, assume maior importância, principalmente pela quantidade de alunos e pelos vínculos institucionais. Esse deslocamento, em vez de desconsiderar sua história como trompetista de orquestra, torna essa experiência acumulada como performer uma das bases de sua atuação docente.

Raphael também apresenta uma vida profissional em múltiplas frentes. Sua atuação envolve ensino, coordenação, acompanhamento pedagógico, projetos internacionais, formação de professores, música de câmara e iniciativas voltadas à criação de novos espaços de trabalho. Ele relata sua atuação na performance atualmente:

> Bom, a gente tem um quinteto de metais com colegas professores, que é o grupo de câmara com o qual a gente mais toca no dia a dia. A gente tem ensaios e tudo mais. A gente faz majoritariamente concerto de música de câmara, tenho tocado muitos recitais, e feitos alguns concertos também com a OSBA [Orquestra Sinfônica da Bahia], por exemplo. Basicamente, minha atuação profissional enquanto músico tem sido nesse sentido (Raphael, entrevista).

Raphael também menciona um projeto de criação de uma nova orquestra profissional:

> Agora, no começo do ano, começamos um projeto com amigos, a Orquestra Filarmônica da Bahia, cuja ideia é a construção de uma nova orquestra profissional. Esse projeto já foi aprovado pra captação via Lei Rouanet e eu sou um dos fundadores. Começamos no ano passado, foi uma ideia de um colega que chamou um grupo de 10 pessoas pra começar isso. Eu tô nesse grupo. Já fizemos um concerto e teremos outro no próximo mês [junho/2025] (Raphael, entrevista).

Sobre sua atuação como docente, ele descreve sua rotina no NEOJIBA:

> Do ponto de vista docente, tenho meu trabalho no NEOJIBA, que demanda bastante tempo. Atualmente tenho 17 alunos diretos, com quem trabalho semanalmente em aulas individuais, e mais de 70 alunos indiretos, que são as turmas menores dos núcleos, onde lidero equipes de professores, desenvolvo plano pedagógico, faço visitas técnicas, acompanhamento, avaliações…Eu ainda não contei certinho esse ano, mas algo em torno de 70–80 alunos indiretos, além dos 17 diretos (Raphael, entrevista).

Raphael também fala sobre o seu trabalho em um projeto em Angola, na África:

> Paralelo a isso, a gente tá trabalhando em um projeto na África, em Angola, em que eu acompanho os alunos online. Tenho cinco alunos lá. Pela primeira vez, em janeiro, nós fomos pra lá, passamos uma semana com uma equipe de professores e, pela primeira vez na história do país, uma orquestra sinfônica formada por angolanos tocou. Passamos uma semana trabalhando com os meninos, alguns tiveram contato com o instrumento pela primeira vez naquela semana, e no fim de semana tivemos um concerto. Foi muito legal. Agora seguimos esse trabalho online; eu vou lá quatro vezes ao longo do ano pra acompanhar de perto, passar uma semana com eles. Mas semanalmente eles têm aulas comigo online também (Raphael, entrevista).

Esses são os dois projetos que ele menciona como os mais importantes na sua atuação docente, mas também fala sobre um cargo relacionado à formação de professores no mesmo local em que teve parte de sua formação docente, apresentado no capítulo anterior: “regularmente, são esses dois grandes projetos. Agora acabei de ganhar um cargo de trainer na mesma *Academy* onde fiz o curso, em Lisboa. Meu papel lá é basicamente treinar professores” (Raphael, entrevista).

Na narrativa de Raphael, a docência aparece associada à formação de estudantes de trompete, ao acompanhamento de professores, à gestão pedagógica. Sua atuação articula ensino, performance, coordenação e formação de novos profissionais. Essa multiplicidade se aproxima da discussão de Souza (2019), quando a autora aponta que a carreira em música tende a produzir sujeitos que transitam por diferentes atuações na construção de suas identidades profissionais.

Isac, por sua vez, narra uma atuação profissional na docência em projetos sociais, na pesquisa acadêmica, em trabalhos pontuais de performance e por escolhas mais seletivas em relação ao tocar. Em suas palavras, sua atuação como trompetista atualmente tem diminuído: “hoje eu tô tocando menos, na verdade”. E se dá principalmente em uma banda sinfônica: “eu toco numa banda sinfônica, que é a Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo”. Quanto à sua atuação na docência ele diz: “dou aula em dois projetos sociais: Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul e Projeto Ouvir a Vida, que foi onde eu comecei”.

Isac detalha a atuação nesses dois projetos: “No Ouvir a Vida eu dou aula de flauta doce pra crianças a partir dos 6 anos até os 18, e de trompete pra crianças a partir dos 9. Na Orquestra Jovem, dou aula só de trompete pra adolescentes.

Teoricamente é de 10 a 24 anos, mas os que chegam agora são, em sua maioria, adolescentes".

Ele também traz a perspectiva da falta de disponibilidade de tempo para atuar em outros espaços por conta das demandas do doutorado que está cursando:

> Basicamente são esses os trabalhos, mais o doutorado, que virou trabalho também, porque eu aceitei a bolsa. Por causa disso, não tô pegando outras coisas. Já é muita coisa. Inclusive larguei um projeto no início do ano, uma coordenação de projeto que eu mesmo tinha iniciado, porque não tinha como conciliar (Isac, entrevista).

Isac segue falando desse momento em que está mais "seletivo" em aceitar novos trabalhos:

> Aí toco esporadicamente com grupos que me chamam: bandas, grupos de casamento… coisa mais pontual. E, sendo bem sincero, não sei se isso vai pra a sua pesquisa, mas acho que vai, ultimamente eu tenho escolhido tocar menos. Tem muita coisa que eu não aceito pela grana, que é pouca pra muito trabalho, e coisas que eu não tenho mais tanta vontade de fazer como quando era mais novo, que eu aceitava tudo (Isac, entrevista).

A fala de Isac traz uma dimensão da mudança de paradigma em sua vida profissional. Ao longo de sua trajetória, ele aceitou diferentes trabalhos para permanecer na música e garantir renda. Contudo, no momento atual, sua relação com a performance passa por outro tipo de negociação. Tocar continua fazendo parte de sua identidade, mas já não é aceito em qualquer condição. A docência, o doutorado e a busca por estabilidade reorganizam sua relação com o mundo do trabalho musical.

Nos três casos, ser profissional da música envolve transitar entre diferentes posições. Carlos se desloca de uma carreira mais centrada na orquestra para uma vida profissional mais organizada pela docência. Raphael constrói uma rotina em que ensino, coordenação e performance se articulam no cotidiano. Isac reelabora sua atuação a partir da docência, da pesquisa acadêmica e das condições de trabalho. Esses percursos mostram que as identidades profissionais dos colaboradores se constituem nas relações entre trajetória, trabalho e reconhecimento. Essa compreensão dialoga diretamente com Dubar (2020).

6.1.2 Sentidos atribuídos à docência e à performance musical

As falas dos colaboradores mostram que docência e performance possuem significados próprios em cada trajetória. Carlos atribui à docência um significado ligado à experiência, ao diagnóstico e à capacidade de ajudar o aluno a compreender o instrumento. Ao ser perguntado sobre como ele via a diferença entre suas primeiras aulas lecionadas com sua prática atual, ele responde:

> Sim, sim, sim. Principalmente a coisa de resolver problemas, ajudar a resolver problema, isso sim. Porque no começo demorava, ou mesmo não sabia como ajudar. Era aquela coisa: você mandava tocar os métodos e surtia efeito ou não. Agora, e quando não surtir efeito? o que que você tinha que fazer pra mudar no que o aluno tava fazendo pra poder melhorar? É entender aquilo que ele tava fazendo. Então isso mudou bastante. Hoje eu tô mais rápido pra fazer esse tipo de coisa, diagnosticar qual é o problema. Assim, é bem interessante isso. Eu me lembro que o Voisin falava isso, ele falava: "ah, vai chegar uma hora, assim, que você vê o aluno tocando três notas e você sabe qual é o problema que ele tem". Ele falava isso. E é verdade, é muito louco isso, né? é a coisa da experiência mesmo. Eu sei pelo som, se a pessoa… o jeito que ela sopra, se tem problema de embocadura, na hora, assim, tocou duas, três notas, eu identifico, Assim, até engraçado isso. Mas é a tal da experiência, a vivência, você vendo todo dia, tudo quanto é tipo de aluno, de diferentes níveis. É bem interessante mesmo (Carlos, entrevista).

A docência, para Carlos, está ligada ao acúmulo de experiência e à escuta do aluno. O professor se apresenta como alguém que observa, diagnostica, compreende o problema e busca caminhos para que o estudante toque melhor e não como alguém que apenas indica métodos ou repertórios. Essa perspectiva se aproxima da profissionalidade docente discutida por Nóvoa (2017), especialmente quando o autor trata da composição pedagógica, ou seja, da capacidade de articular saberes, experiências e decisões no exercício da docência.

A performance, na perspectiva de Carlos, também ocupa lugar pedagógico. Tocar para os alunos é uma forma de ensinar, motivar e oferecer referência sonora. Ao falar das estratégias que utiliza para manter os alunos motivados, ele afirma:

> Então, aí, nesse caso, é eu tocar junto com eles, tocar pra eles, pra mostrar o que que ele precisa fazer pra ele ser músico, o que que ele precisa, entender o que que ele precisa tocar. Então, nesse ponto, eu acho que é importante o professor tocar, porque, olha só que engraçado, eu quis estudar com as pessoas com quem eu estudei pelo que elas tocavam. Aí eu falo: então eu preciso tocar pro aluno, porque

> o que vai motivar ele é ele tentar me imitar como músico, não só falar (Carlos, entrevista).

Ele também entende isso como um movimento que se retroalimenta: enxerga que tocar para seus alunos pode motivá-los e essa motivação também serve para si próprio, uma vez que sempre está em contato com repertórios desafiadores mesmo em sala de aula. Ao final, Carlos faz um paralelo com o que vivenciou na sua formação nos EUA:

> Então eu acho que isso acaba motivando, porque aí eu acabo tocando coisas difíceis. Eu falo: 'então tenho que estudar', entendeu? Então isso acaba sendo utilizado como uma motivação. É engraçado isso, porque isso foi uma coisa que eu vi nos Estados Unidos, todos os professores tocavam. De tempos em tempos, eles faziam recitais, eles se apresentavam (Carlos, entrevista).

Essa fala mostra que, para Carlos, a performance do professor participa diretamente da prática pedagógica. O exemplo sonoro, a demonstração e a presença do instrumento em sala de aula são formas de mediação. Sob essa ótica, tocar faz parte do modo como ele ensina.

A relação entre docência e performance, na visão de Raphael, se assemelha à de Carlos. Ele relata que, para se sentir pronto para ensinar, necessita estar 'em dia' com os próprios estudos de trompete:

> Performance é algo essencial. Eu preciso, todos os dias, ter pelo menos uma hora com meu instrumento pra estudar trompete, tocar repertório, desenvolver técnica. Depois, eu tô pronto pra ensinar. Isso é uma necessidade minha. Faço questão de ter na minha rotina, essa uma hora, porque a rotina como coordenador é muito intensa, são 13 núcleos, muitos alunos, núcleos a mais de 1000 km da sede. Mas eu faço questão de estar todos os dias com meu instrumento, ter tempo de estudar, trabalhar repertório novo, montar recitais... (Raphael, entrevista).

Raphael continua sua fala dando o exemplo de um tipo de mediação, que, em sua concepção, pode ajudar a motivar seus alunos a não faltarem às aulas e ensaios:

> A orquestra principal do programa (NEOJIBA), que é a orquestra que vai fazer turnê agora, por exemplo, se tem alguém que falta, eu falo com os meninos: 'não falte, hein. Se você faltar, eu vou sentar pra tocar. E depois que eu sentar não sei se vou deixar você voltar, não…'.Eles ficam todos atentos pra não faltar (risos) (Raphael, entrevista).

Além desse tipo de intervenção pela ausência de algum aluno, ele também diz que costuma tocar junto com os alunos quando o repertório é desafiador e sente que eles precisam de algum tipo de apoio: “por exemplo, nesses últimos dois meses, eu tenho tocado com eles, porque a gente tem um programa bastante complexo pra turnê. Eu tenho sentado no naipe, tocado com eles, pra dar suporte”.

E complementa dizendo que essa rotina de tocar com os alunos, além de dar aulas e trabalhar como coordenador, traz um certo cansaço, mas que isso o mantém motivado para seguir tocando o instrumento: “então, pra mim, tá bastante intenso, muito cansativo, porque é mais uma demanda, mas é o que me mantém vivo: eu tô tocando trompete. Isso é muito importante pra mim”.

Sobre a sua atuação como docente, Raphael relata:

> A área de ensino é outra paixão que eu também não consigo viver sem. Eu tenho que estar em sala de aula, tenho que estar ensinando. Via de regra, meu trabalho seria muito mais administrativo, dizer ‘você vem pra cá, você vai pra lá, o plano de curso é esse’. Mas eu dou aula de trompete todos os dias também, porque é algo que eu gosto muito de fazer (Raphael, entrevista).

Nessa fala, Raphael formula uma composição desejada entre tocar e ensinar. A performance é condição de estímulo profissional e a docência é um lugar de realização. A função administrativa poderia afastá-lo do contato direto com o instrumento e com os alunos, mas ele preserva essas duas dimensões em sua rotina. Assim, sua identidade profissional se organiza em torno da manutenção simultânea da prática instrumental e da prática docente.

Em outro trecho, Raphael reforça a sua visão sobre a relação entre palco e sala de aula:

> E, além disso, tem a questão musical mesmo: você, no palco, se preocupa em aperfeiçoar detalhes, afinação, qualidade do som, porque a performance é o nosso produto final. Você precisa se preparar 200% pra, no dia, entregar 100%, com todas as questões externas. Eu não consigo dissociar uma coisa da outra (docência e performance). Acho que, pra uma acontecer bem, a outra também tem que estar bem. (Raphael, entrevista).

Ainda na afirmação desse ponto de vista, ele segue dando exemplo de dois profissionais que passaram por dificuldades na performance, mas se mantiveram como docentes. Ele menciona um renomado professor de violino que abandonou os

palcos por um trauma, mas que é considerado um grande professor de violino. E um professor de trompete, também de renome internacional que passou por um período delicado em que não conseguia tocar trompete, mas fez de tudo para se recuperar e retornar aos palcos:

> Claro, existem exceções: por exemplo, o grande professor Konrad Wolff (ou Romano, no violino), que teve uma experiência traumática de palco e nunca mais tocou violino em público, mas é excelente professor. Isso é exceção. A maioria dos grandes professores tem experiências de palco muito significativas. Mesmo esses que passaram por traumas, antes disso tiveram milhares de experiências importantes. O próprio Philip Smith, trompetista, teve distonia, saiu da orquestra, ficou um tempo sem tocar, mas conseguiu se recuperar e se reconstruir. Continua tocando, porque, imagino, pra ele também é essencial (Raphael, entrevista).

Após dar esses exemplos, ele reafirma seu posicionamento: “eu, particularmente, não consigo dissociar uma coisa da outra. As duas coisas precisam andar bem equiparadas, porque uma sustenta a outra”.

Raphael atribui à performance uma função formativa para o professor. A experiência de palco, a preparação, a afinação, a qualidade sonora e o controle do repertório oferecem elementos que retornam à sala de aula. Para ele, a docência se fortalece quando o professor mantém contato com a performance.

Para Isac, a docência ganha sentido a partir de uma experiência de ausência. Como já mencionado anteriormente, sua trajetória foi marcada pela dificuldade de acesso a professores de trompete no início da formação. Essa falta se transforma em motivação para ensinar. Ao ser perguntado quando surgiu seu interesse pela docência, ele relata:

> Acho que já surgiu na adolescência mesmo, Rogério. Quando eu comecei a perceber que não tinha professor de trompete, eu queria me tornar professor de trompete. Eu achava que o mundo todo queria tocar trompete (risos), que todo mundo queria trompete, e eu tinha que ser um professor maravilhoso. E não podia não ter professor de trompete no Mac, digamos assim. Romantização total. Depois veio outra romantização: “quero ser professor de trompete em projeto social” (Isac, entrevista).

Ainda sobre essas “romantizações” ele segue sua fala compartilhando seus anseios pessoais em relação a ser docente em projetos sociais:

> Vou compartilhar uma coisa bem pessoal, mas que pode ir pra pesquisa porque isso me ajuda a entender minha trajetória: meu sonho, na adolescência, era me tornar um bom trompetista e um grande professor de trompete para dar aula pra crianças em projeto social, porque eu queria ajudar crianças como eu fui. E, de certa forma, eu fiz isso. Hoje sou adulto, faço isso (Isac, entrevista).

Isac segue sua fala dizendo que apesar de não ter mais essa visão tão romantizada, ainda tem o objetivo de ter o seu próprio projeto social, mas entende que isso não é o seu único ideal de vida realizada, e que necessita antes trilhar outros caminhos prioritariamente:

> Mas hoje eu já não estou tão realizado só com isso. Não que eu não me realize, mas estou buscando outras coisas. Ainda tenho esse sonho de ter um projeto social meu, ele ainda tá ali, guardado. Mas eu entendi que vou ter que trilhar um percurso maior pra ter uma vida estável, pra no futuro poder criar um programa que contribua com a vida de outras pessoas sem afetar negativamente a minha vida pessoal. Na adolescência eu fiz muita coisa de graça, voluntariamente, por acreditar que estava ajudando. Mas hoje eu entendo que o primeiro passo é se ajudar. Não tem como ajudar ninguém se tu não tá bem contigo. Então é isso: lá na adolescência eu já queria ser professor (Isac, entrevista).

Esse conjunto de falas mostra que para Isac a experiência vivida como aluno passou a orientar o modo como ele se projeta como professor. Sua identidade docente é construída a partir da memória da falta e da vontade de criar condições para outros estudantes.

Isac também mostra que, mesmo gostando de tocar, sua identificação com a docência sempre esteve muito presente. Ele segue seu relato dizendo que apesar de gostar de tocar, muitas vezes não se sente realizado com os tipos de trabalho que a vida na performance lhe confere:

> O que acontece, Rogério: eu, até hoje, ainda – talvez mais pro final da entrevista eu chegue num ponto que vai combinar com tudo isso – sempre quis ser professor, entendeu? Apesar de eu gostar de tocar. A minha relação com estar tocando me satisfaz, mas, cara, tem vez que enche o saco. E isso não foi num ambiente só, foi em muitos ambientes que eu senti saturação. Por exemplo, desde a banda de baile: tinha que viajar, e eu 'ah, eu não gosto'. Eu achava que isso era uma coisa normal, só que vi que tem músicos que amam isso, que não vão largar isso nunca, que adoram a estrada, a viagem. E eu, hoje, isso piorou, se agravou mais. Hoje eu gosto de ficar em casa. Então eu tinha essa coisa: eu gosto de tocar só o que eu quero (Isac, entrevista).

Essa fala apresenta uma relação menos idealizada com a performance como atividade profissional. Tocar trompete continua sendo um de seus interesses, mas os modos de trabalho que envolvem a vida na performance, como viagens, cachês, repertórios, ambientes e demandas, por vezes não lhe agradam, nem motivam. A docência, nessa perspectiva, oferece outro tipo de pertencimento profissional, mais próximo do desejo de acompanhar processos formativos e de contribuir com estudantes que enfrentam dificuldades parecidas com as que ele viveu.

6.2 FORMAS DE CONCILIAÇÃO NO COTIDIANO PROFISSIONAL

6.2.1 Gestão do tempo e valores pessoais e profissionais

A conciliação entre docência e performance aparece nas entrevistas como uma tarefa cotidiana. Ela envolve gestão do tempo, organização da rotina, adaptação de estudos, escolha de repertórios, cuidado com o corpo e negociação entre diferentes demandas profissionais.

Raphael apresenta uma rotina intensa, na qual a docência ocupa muitas horas semanais e a performance precisa ser preservada por meio de estratégias específicas. Ao ser perguntado sobre como concilia a carga docente com as exigências da performance, ele diz:

> Essa é a parte, vamos dizer, obscura da coisa. (risos) Confesso que nos últimos anos tenho sentido necessidade de gerir isso muito bem. No último ano, especialmente, porque às vezes eu sou uma pessoa muito ativa e, quando me dou conta, já estou no limite do meu corpo. Tenho tentado equilibrar isso. Em Angola, por exemplo, são 5 horas de diferença. Eu começo a dar aula pra eles às 7 da manhã. Então, pra estar pronto às 7, tenho que acordar 4h30–5h, me preparar, vir pra minha sala no projeto. Não consigo tocar nesse horário em casa, preparar tudo e dar aula. Geralmente saio daqui às 8 da noite, porque também preciso ter tempo pra ensaiar, fazer outras coisas (Raphael, entrevista).

Sobre uma das estratégias que tem adotado para manter sua rotina equilibrada entre todas as funções e ainda a performance no instrumento, ele segue dizendo:

> A parte boa é que eu considero o momento de aula também um momento de estudo. Muitas vezes, por exemplo, se eu tenho uma

> coisa difícil pra tocar naquela semana, ao invés de, na minha hora de estudo individual, fazer técnica pura, eu faço um aquecimento rápido e estudo o repertório; e a técnica eu estudo com os meninos na aula. O impacto disso é menor porque eu tenho alunos avançados. Hoje, por exemplo, tenho cinco alunos tocando o concerto de Hummel e o Brandt nº 2, que são exigentes. Então, isso me permite estar sempre trabalhando em um nível bom. Em alguns casos, eu preciso estudar pra poder dar aula pra eles. (risos) Isso é ótimo. Eu sou o tipo de professor que dá aula com trompete na mão: eu faço, eles fazem. Isso me permite ficar muito tempo tocando também (Raphael, entrevista).

Porém, mesmo que use esse espaço de sala de aula para se manter em contato com o instrumento, ele admite que em alguns momentos isso pode ser insuficiente: “Confesso a você que não tenho conseguido manter a exigência técnica, especialmente nesses últimos meses, tanto quanto gostaria. Tive que adaptar por causa das demandas, dessa preparação de turnê, que consumiu bastante tempo”.

Sobre essa organização do tempo, ele detalha como costuma atualmente lidar com sua agenda: “o que tenho feito: organizar a semana. Segunda, quarta e sexta são dias em que eu basicamente passo o dia inteiro dando aula. Terça e quinta eu deixo mais para o trabalho administrativo e para estudar trompete com mais calma” (Raphael, entrevista).

Raphael transforma a aula em espaço de estudo. Essa estratégia permite que ensino e performance se alimentem no cotidiano, mas ainda assim não resolve totalmente o conflito da demanda de tempo que essas atividades têm. Ao dar aula com o trompete nas mãos, ele mantém contato com o instrumento, demonstra, acompanha os alunos e também trabalha aspectos técnicos que precisa conservar. A conciliação, nesse caso, passa pela integração entre ensinar e tocar dentro da própria aula.

Ele continua descrevendo outras estratégias:

> Então, os dias em que eu realmente estudo profundamente são terças e quintas. Nos outros, eu estudo uma parte, mas dentro das aulas. Eu uso uma estratégia com os alunos: às vezes eu brinco: ‘olha, eu tô precisando escutar mais isso, então você vai estudar junto comigo. Vamos estudar tudo junto, porque eu também preciso melhorar isso’. Aí eu puxo o aluno um pouco mais, proponho algo ligeiramente acima do nível dele, pra puxá-lo pra cima, e isso também me faz praticar. É uma estratégia que tenho testado e que tem sido positiva, porque gera crescimento neles também (Raphael, entrevista).

No meio de tudo isso, Raphael ressalta a importância de ter um dia de descanso e fala do papel de sua esposa em ajudá-lo a equilibrar sua carga de trabalho:

> Outra coisa: minha carga é de segunda a sábado. Domingo eu tento descansar mesmo, porque senão eu não dou conta. Eu chego na sede às 7 da manhã e saio às 8 da noite. Domingo é o meu dia de recuperar energia. Minha esposa também é um termômetro importante. Ela fica muito no meu pé, porque, às vezes, por dentro você não sente, mas ela, de fora, observa. Sendo musicista, ela percebe: 'olha, você precisa parar, precisa desacelerar' (Raphael, entrevista).

E segue detalhando outras estratégias que costuma utilizar com seus alunos:

> Outra estratégia que tenho usado é que, a cada 15 dias, ao invés de os 17 alunos terem aula individual, eu faço um encontro coletivo, um grupo de trompetes. A gente junta todo mundo e passa uma tarde inteira fazendo grupo de trompetes, aula em formato masterclass. Assim, consigo diminuir a carga horária daquela semana, concentrar num dia e ganho um pouco mais de tempo pra outras coisas: estudar, descansar. Isso também promove crescimento deles em música de câmara pra trompete. É uma ideia que veio muito da experiência em Genebra: lá, os alunos têm aulas individuais e, uma vez por mês ou a cada 15 dias, têm um curso coletivo. Funciona bem: eu ganho tempo, e eles ganham experiência (Raphael, entrevista).

Essa fala mostra que a conciliação entre docência e performance envolve planejamento e negociação. Raphael organiza dias específicos para estudo, utiliza a aula como espaço de prática, propõe atividades coletivas e reconhece a necessidade de descanso. A performance, nesse contexto, exige condições de tempo, corpo e organização.

Isac também fala da conciliação a partir da ideia de demanda. No momento da entrevista, sua rotina envolvia aulas, doutorado, trabalhos pontuais de performance e limitações físicas decorrentes de problemas de saúde. Ao explicar como concilia os estudos técnicos com os grupos em que participa, ele afirma:

> Entra bem naquela questão que eu falei: hoje eu faço tudo sob demanda. Por exemplo: agora dia 8, se não me engano, começam os ensaios da orquestra. Era pra já terem mandado as partes, mas o pessoal lá é desorganizado (risos), então não mandaram. Mas é um repertório que eu já toquei. Então eu já começo a estudar aos poucos. Outro exemplo palpável: vou estudar o Hummel[11] neste fim de semana porque quarta-feira vou dar aula pra uma aluna que está tocando essa peça. Mesmo já tendo tocado antes, eu estudo pra conseguir demonstrar, sugerir, ouvir com precisão (Isac, entrevista).

[11] Concerto do período clássico para trompete e orquestra do compositor Johann Nepomuk Hummel.

Ele segue detalhando ainda mais esse momento de ter que dosar seus estudos e trabalhos por questões de limitação física:

> Eu vou estudando assim, aos poucos, conforme a demanda. Se tenho que tocar algo daqui a duas ou três semanas, estudo gradualmente até lá. Se eu estudar demais, sinto dor. Então eu doso. É ruim porque a resistência cai. Pra ter resistência, o ideal seria tocar um pouco todo dia, e hoje eu não consigo fazer isso de forma intensa. Então a situação é essa: estudo sob demanda. Apareceu, eu estudo (Isac, entrevista).

A expressão “sob demanda” sintetiza a forma como Isac reorganiza sua relação com o trompete no presente. A rotina de estudo idealizada cede lugar a uma prática orientada pelas necessidades imediatas: uma peça que será tocada, uma aula que precisa ser preparada, uma demonstração que precisa ser feita. Essa organização também está ligada à saúde e aos limites físicos, o que torna a conciliação mais delicada.

Isac amplia essa discussão ao falar de sua vontade de estabelecer uma rotina:

> Bah… já me disseram na academia: ‘tu não tem rotina’. E é verdade (risos). Meu sonho é ter rotina. Por isso busco passar um concurso (público) pra ter uma rotina. Hoje eu não tenho rotina fixada como já tive em outros momentos da vida. Se tu tivesse feito essa entrevista uns cinco anos atrás, eu diria: ‘acordo de manhã, estudo tanto tempo de trompete, depois vou dar aula…’. Agora não, hoje quase tudo na minha vida é sob demanda. As leituras do doutorado, por exemplo, acontecem muitas vezes na véspera da aula. Eu leio pra aula do dia seguinte. Claro, agora nos feriados eu consegui adiantar um pouco pra não chegar tão desesperado na semana que vem, mas é isso: encaixando as coisas como dá (Isac, entrevista).

Nesse relato, a conciliação aparece como encaixe. O trabalho docente, o doutorado, a performance, a preparação de aulas, os estudos e a vida pessoal precisam ser organizados em meio a uma rotina instável. Essa condição dialoga com estudos sobre o mundo do trabalho musical, especialmente quando apontam a fragmentação das atividades, a instabilidade e a necessidade de circulação por diferentes espaços (Souza, 2019; Bartz, 2020; Costa; Sousa, 2023).

Essa conciliação, para Carlos, assume a forma de escolha e reorganização de prioridades. Ele relata que, após muitos anos de atuação como músico de orquestra, passou a dedicar-se mais às aulas, mantendo a performance de maneira eventual.

Essa decisão, que já foi discutida na seção anterior, aparece ligada ao peso da rotina de orquestra e ao número de alunos e espaços de atuação.

Carlos mostra que, em determinado momento, conciliar uma rotina fixa de orquestra com a docência se tornou pesado. A escolha pela docência desloca a performance para trabalhos eventuais, recitais, projetos específicos e estudo pessoal. A conciliação, nesse caso, envolve reposicionamento profissional (Souza, 2019).

6.2.2 Tensões, limites e rearranjos na vida profissional

As narrativas dos colaboradores também mostram que a articulação entre docência e performance envolve tensões. Essas tensões aparecem no corpo, no tempo, na renda, nas expectativas profissionais e na relação com os próprios sonhos.

Raphael, ao falar de sua rotina, menciona o limite do corpo e a necessidade de aprender a parar. A pandemia aparece como um episódio em que o excesso de estudo produziu uma espécie de alerta: “na pandemia, por exemplo, foi um aprendizado duro. Na primeira semana, eu me machuquei. Você imagina: não precisava se deslocar, tinha as aulas online, mais tempo livre. Um dia eu comecei a estudar trompete 2h da tarde e terminei meia-noite. Levei isso por dois, três dias”.

Ele segue descrevendo as consequências desse excesso de estudo, a angústia de não conseguir tocar e a necessidade de recorrer à ajuda da família para superar esse momento:

> Na sexta-feira, não funcionava mais nada. (risos) Eu pensei: ‘meu Deus, vou ter que parar de tocar’. Liguei pra minha mãe, desesperado: ‘não consigo mais tocar’. Ela disse: ‘vem pra casa’. Fui pra casa da minha mãe, passei uma semana com minha avó, cuidando de jardim, horta… e, graças a Deus, deu tudo certo. Então ter esse equilíbrio, saber a hora de parar, é muito importante. Eu tenho trabalhado muito isso em mim, porque é algo que não domino com tanta facilidade. Saber dizer ‘não’ também é uma habilidade importante (Raphael, entrevista).

Esse relato mostra que o cuidado com o corpo integra a vida profissional do trompetista. O excesso de estudo, a carga de aulas, a preparação de repertórios exigem uma gestão constante dos limites físicos. No caso do trompete, o corpo é parte

direta do trabalho. A embocadura, a resistência, a respiração e o tempo de recuperação integram as escolhas profissionais.

Isac traz essa dimensão da relação do trompete com o corpo quando ele relata um problema dentário que afetou sua relação com o instrumento:

> Isso me causou uma dor insuportável pra tocar. Eu não conseguia mais firmeza pra tocar trompete [...] tudo isso me fez repensar se eu ia continuar tocando, se ia continuar dando aula de trompete. Tive que dar uma pausa nos estudos de instrumento. Coisa que eu não sentia antes, passei a sentir (Isac, entrevista).

Isac conta que esse problema impactou diretamente na forma como seleciona seus trabalhos atualmente, além da forma como toca em sala de aula com seus alunos, sempre tentando respeitar os limites de seu corpo.

> Hoje eu faço tudo sob demanda: se tenho que tocar algo, estudo naquela semana e toco. Eu não posso manter uma rotina pesada porque sinto dor. Pra dar aula é igual: se tenho que estudar um trecho, eu estudo pontualmente. Por exemplo, semana que vem tenho uma aluna tocando Hummel; então esse fim de semana vou estudar um pouco pra conseguir demonstrar. Mas evito passar do meu limite. Antes eu ficava tocando a tarde inteira com os alunos, mesmo de 'boca ruim'. Hoje eu mostro, dou exemplos, mas me preservo (Isac, entrevista).

Ele complementa falando sobre como isso tem sido desafiador em relação às suas perspectivas de carreira: "tem sido um período de aprendizagem, de lidar com minhas expectativas, com sonhos. Eu queria me tornar um trompetista melhor, continuar estudando sempre. Não sei se vou conseguir do jeito que imaginei, mas vou seguir fazendo os tratamentos e vendo até onde dá".

As falas de Isac mostram que sua identidade profissional também é marcada por esses limites do corpo. A dor modifica a rotina, os estudos, as demonstrações em aula e os projetos futuros. A performance segue presente, mas passa a ser administrada com mais cautela. A docência também é modificada, pois demonstrar, tocar junto e preparar repertórios exigem contato físico com o instrumento. Esse episódio ajuda a compreender que o reposicionamento profissional pode ser provocado por diversas condições: materiais, familiares, institucionais, ou ainda físicas, como foi para Isac. Nem sempre é apenas por escolha ou desejo.

Isac fala sobre a busca por estabilidade, que também se relaciona a essa necessidade de preservar a vida profissional diante de possíveis pausas no instrumento:

> Nesse último, fiz o concurso para o Instituto Federal de Sapucaia, fui muito bem. É uma cidade da região metropolitana, uns 40 minutos de casa. O concurso é pra Artes/Música no ensino médio integrado. Não é sonho ideal, mas cheguei numa idade em que eu preciso de estabilidade. Se eu precisar parar de tocar pra fazer o tratamento, eu quero poder ficar um ano tratando, sabendo que tenho um salário. É também uma estratégia de entrada numa instituição onde, quem sabe, eu possa mais tarde abrir um curso, nem que seja de extensão (Isac, entrevista).

Nessa direção, a busca pela estabilidade do concurso público aparece como estratégia profissional. Isac passa a pensar em formas de garantir condições para continuar trabalhando sem depender exclusivamente da performance ou de vínculos instáveis.

Carlos relata que em sua rotina essas dificuldades aparecem na relação entre tempo, deslocamento, carga de trabalho e demandas da cidade de São Paulo. Ao comentar trabalhos eventuais, ele observa:

> Então essa coisa da distância… e tem isso também, viu: muitas vezes um cachê não vale a pena por causa da distância. Que nem, por exemplo, já ouviu falar daquele Teatro Alfa Real que fica em Santo Amaro? Nossa! mas é muito longe. Então quando alguém chamava pra fazer um cachê, você fala: 'gente, não vale a pena a distância'. Então esse é um negócio muito louco, parece uma viagem, mas aí a pessoa não quer pagar como viagem, porque tá em São Paulo. Então eu lembro que essas coisas acontecem (Carlos, entrevista).

A fala de Carlos acrescenta uma dimensão ao trabalho musical: o deslocamento. A decisão de aceitar ou recusar um cachê envolve tempo, distância, remuneração e desgaste. Essa dimensão costuma ficar invisível quando a atuação musical é pensada apenas pela apresentação em si. No cotidiano profissional, porém, a performance envolve deslocamentos, espera, preparação, transporte, desgaste físico e diferentes cálculos financeiros.

6.2.3 Docência, performance e reposicionamentos identitários

Os percursos de Carlos, Raphael e Isac indicam formas distintas de reposicionamento profissional. Na narrativa de Carlos, a experiência como trompetista de orquestra continua fazendo parte de sua identidade profissional, mas a docência passa a ocupar um lugar mais central. Seu modo de ensinar é influenciado por sua história como performer, por sua formação nos Estados Unidos, pelo contato com professores, pela demonstração em aula e especialmente pela reflexão sobre os processos que envolvem tocar trompete.

Ao falar de seus objetivos como professor, Carlos relata que vê na docência uma busca por desenvolver autonomia técnica e musical nos alunos:

> Ah, fazer o aluno entender a técnica. Eu acho que quando ele entende tudo fica mais fácil, entendeu? Eu sei… eu não tô falando "entender a técnica" aquela coisa do tecnicismo de ficar repetindo aquela coisa, não. Entender mesmo, assim, o processo, o que faz o instrumento soar, como ele usa a articulação, como ele entende essa coisa da velocidade do ar no grave, médio e agudo. Isso é o que facilita as coisas que ele (o aluno) tem pra tocar. Então acho que se ele entende isso, ele toca melhor qualquer coisa. Eu até falo: quando vocês entendem a técnica, tudo vira leitura. Então é interessante isso, né, porque é por isso que existe tanto método. Eu vou estudar um, o resto eu vou ler eles, entendeu? (Carlos, entrevista).

Enquanto reafirma essa opinião, Carlos faz uma reflexão e menciona que gostaria de ter sido ensinado dessa forma:

> Então por isso que eu acho que é muito importante entender a técnica, porque isso aconteceu comigo, muita coisa eu resolvi depois que eu entendi. Eu falava: puxa, por que que ninguém me falou isso? Porque não fazia parte. Antigamente, acho que até hoje ainda em alguns lugares, a gente tem ainda aquela escola de "ah, agora eu vou tocar Arban, beleza. Agora eu vou estudar um trecho de orquestra do Mahler. Ah, agora eu vou estudar o concerto de Haydn". Para mim é tudo a mesma coisa, entendeu? (Carlos, entrevista).

E segue fazendo uma crítica a alguns modelos antigos com os quais teve contato em sua formação:

> Eu não vejo assim, porque eu estudei nessa escola, e essa escola trazia buracos na formação. E eu até me lembro que uma vez eu falei pra um professor: "Pô, me ensina a tocar trompete, que aí eu decido o que eu vou querer tocar. Eu não preciso que o professor dê: 'agora é

> isso, agora é aquilo'". Não. A hora que eu aprender a técnica, eu posso escolher, eu posso ter essa capacidade (Carlos, entrevista).

E finaliza essa fala reafirmando sua intenção de estimular a autonomia em seus alunos:

> Então o que eu quero é fazer os alunos pensarem sozinhos e a tomar decisões. Tipo, se ele vai tocar aquilo mais forte, ligado ou staccato, ele vai ter condições de decidir por ele mesmo, entendeu? Se ele vai tocar o concerto de Haydn um pouco mais articulado, mais legato, que tem! a gente vê as gravações por aí… Eu falava: "Mas isso você tem que ter uma bagagem pra que você possa escolher e não ficar só imitando, ou a mim, ou alguma pessoa", entendeu? (Carlos, entrevista).

Essa fala mostra que, para Carlos, a docência é marcada pela busca de compreensão técnica e autonomia musical. O professor procura formar um aluno capaz de entender o funcionamento do instrumento e tomar suas próprias decisões musicais. Para ele, o papel do professor não pode se limitar a indicar repertórios ou corrigir erros pontuais.

O reposicionamento na trajetória de Raphael ocorre dentro do próprio contexto dos projetos sociais. Ele foi aluno de projeto social, tornou-se professor, coordenador e, depois, formador de outros professores. Essa passagem aparece quando ele afirma que esteve dos dois lados do processo:

> No projeto social como aluno, como professor; agora fui treinado e vou ser o treinador. (risos) São os privilégios que a vida surpreende, convites que chegam e a gente se alegra de poder contribuir. De ter sido, eu sou cristão, abençoado e poder abençoar alguém. Isso é muito importante pra mim (Raphael, entrevista).

Essa fala expressa que sua identidade profissional foi construída pela transição entre posições. Raphael foi estudante, monitor, professor, coordenador e formador. Sua trajetória mostra o que ele mesmo chama de "passar para o outro lado do balcão". Essa passagem mostra que o espaço que foi formativo passa a ser também espaço de trabalho, docência, gestão.

Ao falar de seus objetivos como professor, Raphael reforça essa ideia de continuidade entre formação recebida e formação oferecida:

> Meu objetivo central é proporcionar aos alunos uma experiência de desenvolvimento musical e educacional de qualidade e excelência, que lhes permita escolher o que querem fazer. Se escolherem música,

> que tenham as ferramentas necessárias pra serem músicos. E, sobretudo, que estejam preparados para ocupar lugares de liderança futuramente, até o meu próprio lugar (Raphael, entrevista).

Ele segue sua fala dando como exemplo a sua própria trajetória:

> Foi um pouco o que aconteceu comigo: herdei o cargo atual de um professor que eu tive, o Elder. Eu tive contato com ele, me desenvolvi, ele foi aprovado pra UFPE, outro profissional passou por aqui, depois eu pude ocupar essa função. Então, vejo como um processo natural: alunos que estavam de um lado do balcão e agora podem passar pro outro (Raphael, entrevista).

A docência, para Raphael, envolve preparar alunos para escolherem seus caminhos e ocuparem lugares de liderança. Sua identidade profissional se constrói nessa lógica de continuidade formativa: aquilo que recebeu como aluno é reorganizado em sua atuação como professor e coordenador.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE CAPÍTULO

As trajetórias analisadas mostram que a dupla atuação entre docência e performance musical se apresenta de modos diversos. Os colaboradores desta pesquisa articulam essas dimensões de formas distintas, conforme suas trajetórias, condições de trabalho, vínculos institucionais, expectativas e escolhas.

Para Carlos, a performance orquestral marcou sua carreira por mais de vinte anos, e a docência foi ganhando centralidade ao longo do tempo. Hoje, tocar permanece como referência, prática eventual, estudo pessoal e recurso pedagógico. Ensinar, por sua vez, torna-se o eixo mais estável e o centro de sua vida profissional.

Para Raphael, a dupla atuação aparece como algo que ele deseja. Sua fala sobre a “vida perfeita”, ter uma orquestra para tocar e alunos para ensinar, sintetiza seu modo de compreender a profissão. A performance o mantém motivado como trompetista; a docência o realiza como formador. As duas dimensões se encontram em sua rotina, nas aulas, nos ensaios, nos projetos internacionais, na coordenação do NEOJIBA e na formação de novos professores.

Para Isac, a dupla atuação se constrói em meio a deslocamentos e reelaborações. A performance aparece como fascínio, trabalho, renda, aprendizado

e, mais tarde, como prática mais seletiva. A docência se torna prioridade a partir da experiência, do desejo de atuar em projetos sociais e da reflexão sobre a formação de outros trompetistas. Sua trajetória mostra que tocar e ensinar podem se articular mesmo quando o sujeito precisa rever sonhos, limites físicos e estratégias de estabilidade.

A análise dessas três narrativas permite compreender que a identidade profissional dos colaboradores desta pesquisa foi e ainda segue sendo construída no cruzamento entre práticas musicais, experiências docentes, condições de trabalho e formas de reconhecimento. Docência e performance participam de modos diferentes da vida profissional de cada colaborador. Em alguns momentos, uma dimensão ocupa mais espaço que a outra. Em outros, elas se sobrepõem na aula, no ensaio, na demonstração, na preparação de repertório e na orientação de alunos.

Assim, ser professor de trompete, nas narrativas analisadas, envolve mais do que ensinar um instrumento. É uma relação contínua com a música, com o corpo, com os alunos, com os espaços de trabalho e com as próprias escolhas profissionais. A docência e a performance, em Carlos, Raphael e Isac, constituem formas de viver a profissão e de construir sentidos para o trabalho com música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, acompanhei as narrativas de Carlos Afonso Sulpício, Isac Costa Soares e Raphael de Souza Elias, buscando compreender como professores de trompete constroem suas identidades profissionais a partir de suas trajetórias formativas, experiências de trabalho e articulações entre docência e performance musical. Nesta direção, busquei compreender que experiências de iniciação musical, formação e socialização profissional marcaram suas trajetórias; como esses professores narraram sua inserção no mundo do trabalho musical e os processos de reconhecimento, pertencimento e reposicionamento vividos ao longo de suas carreiras; que sentidos atribuíram à docência e à performance musical; e de que maneira articularam essas duas dimensões no cotidiano profissional.

Para isso, tomei como opção metodológica a abordagem qualitativa interpretativa, por entender que as trajetórias, experiências e formas de identificação profissional dos colaboradores precisavam ser analisadas a partir dos significados atribuídos por eles às suas próprias vivências. A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram acompanhar as narrativas dos três professores em torno de temas como iniciação musical, formação, inserção profissional, docência, performance e modos de conciliação entre essas dimensões. As entrevistas foram transcritas, revisadas e analisadas por meio de categorização temática, considerando recorrências, singularidades e relações entre os relatos e os objetivos da pesquisa.

A base teórica que sustentou este trabalho esteve ancorada nos conceitos de identidade profissional e socialização profissional (Dubar, 2006; 2012; 2020); profissionalidade docente Nóvoa (2017); e reposicionamento Souza (2019). A partir de Dubar (2006; 2012; 2020), é possível compreender a identidade profissional como construção social, produzida na relação entre trajetórias individuais, sistemas de formação, trabalho e reconhecimento. Nóvoa (2017) compreende a docência como profissão, em que são necessários saberes e responsabilidades. Souza (2019) contribuiu para compreender os reposicionamentos vividos por músicos que passam a atuar no ensino, ajudando a interpretar os modos como docência e performance se articulam e reconfiguram a identidade profissional ao longo da carreira.

Após análises e discussões dos dados, a investigação mostra que a identidade profissional dos colaboradores foi sendo construída em um percurso amplo, iniciado antes da atuação profissional propriamente dita. Os dados mostraram que os primeiros contatos com a música, os espaços de socialização, as relações familiares, as bandas, os projetos sociais, as igrejas, as escolas de música, os professores encontrados e as dificuldades vividas no início da aprendizagem do trompete participaram da constituição desses sujeitos como músicos e, posteriormente, como professores. Assim, a identidade profissional aparece como processo longo, atravessado por experiências acumuladas, escolhas e reinterpretações de suas próprias trajetórias.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que consistia em descrever e analisar as experiências de iniciação musical, formação e socialização profissional presentes nas trajetórias dos professores colaboradores, a análise mostrou que a aproximação inicial com a música aconteceu de modos distintos. Para Carlos, a banda que passava pela rua em Marília – SP, sua cidade natal, ocupou um lugar no primeiro encantamento com a música e com os instrumentos de metal. Já para Raphael, a banda da cidade, a igreja, a escola de música e, depois, o projeto social formaram um conjunto de experiências que aproximaram a infância da prática musical. Para Isac, a música apareceu inicialmente no ambiente familiar, por meio da escuta cotidiana de repertórios ligados ao samba e à música popular brasileira, antes de se ampliar para o projeto social, a banda escolar e a escola de música da OSPA - Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

A análise dessas trajetórias indica que a iniciação musical dos colaboradores desta pesquisa ocorreu em espaços de convivência, escuta, afeto e pertencimento. A música chegou a eles por meio de pessoas, instituições, repertórios, instrumentos disponíveis e oportunidades em seus contextos de vida. Essa constatação faz parte das discussões sobre socialização musical e profissional, pois evidencia que a formação desses professores de trompete começa antes da formalização acadêmica e se constitui em experiências distribuídas durante o tempo.

A escolha pelo trompete também apareceu como processo que envolveu desejo, oportunidades de acesso e circunstâncias. Carlos desejava tocar trompete, embora tenha iniciado no trombone por causa da disponibilidade do instrumento na banda. Raphael chegou ao trompete por uma escolha marcada pela imaginação, pelo

som da palavra trompete e pela ausência de vaga em outros instrumentos, pela proximidade com o amigo que o convidou. Isac passou pela flauta doce antes de se encantar pelo som do trompete ao ouvir um grupo ligado à OSPA. Esses percursos mostram que a escolha do instrumento participou da construção identitária desde cedo, pois o trompete passa a representar presença sonora, pertencimento musical e possibilidade de atuação.

As primeiras mediações pedagógicas também assumiram formas diferentes. Raphael encontrou em seu primeiro professor uma referência afetiva e humana, alguém que despertou nele o desejo de ensinar. Carlos teve uma convivência intensa com professores e métodos no ambiente da banda. Isac, por sua vez, viveu o início do trompete com pouca orientação específica, experiência que mais tarde parece ter influenciado sua preocupação com a docência e com a formação técnica de seus alunos. Dessa forma, a presença ou a ausência de mediações pedagógicas também participou da forma como cada colaborador passou a compreender o ensino.

O segundo objetivo específico buscava compreender a inserção no mundo do trabalho musical, considerando deslocamentos, oportunidades, escolhas de carreira e formas de reconhecimento profissional. Os dados mostraram que a entrada no mundo do trabalho musical ocorreu de maneira processual e, em muitos momentos, sobreposta à formação. Os colaboradores estudaram enquanto trabalhavam, ensinaram enquanto ainda aprendiam, tocaram profissionalmente antes de concluírem etapas de formação e reorganizaram seus percursos conforme as condições encontradas.

Para Carlos, a decisão de ser músico apareceu ainda na adolescência, associada ao desejo de afirmar a música como profissão. Sua trajetória mostra um percurso em continuidade no campo musical, pela atuação em orquestras, pela formação acadêmica e pela docência em diferentes instituições. Na trajetória de Raphael, a inserção profissional ocorreu em diálogo com a experiência em projeto social, com a lógica presente nesse contexto, com a atuação orquestral e com os espaços de formação institucional, como o NEOJIBA e a universidade. Na narrativa de Isac, o trabalho musical apareceu em meio a pressões econômicas, responsabilidades familiares, bolsas, aulas, bandas de baile, bandas de pagode, projetos sociais, universidade e pesquisa acadêmica.

Essas trajetórias mostraram que a profissionalização em música envolve estudo, dedicação e desejo de permanência no campo, junto de condições de acesso, oportunidades, reconhecimento e necessidades materiais. O trabalho musical apareceu como espaço de aprendizagem e também como espaço de tensão. Em alguns momentos, possibilitou continuidade e pertencimento. Em outros, exigiu reorganização da rotina, enfrentamento de instabilidades, esforço físico e adaptação a demandas diversas.

A análise do processo de tornar-se profissional permitiu compreender que ser músico ou professor de trompete envolve mais do que receber por uma atividade. Para os colaboradores, a profissionalização esteve ligada ao reconhecimento, à responsabilidade, à continuidade de atuação, à inserção em grupos e instituições, à capacidade de responder às exigências do campo e à maneira como cada um passou a narrar sua própria trajetória. A identidade profissional, nessa perspectiva, foi sendo construída na relação entre o modo como cada colaborador se percebeu e o modo como foi reconhecido por professores, colegas, alunos, instituições, projetos, grupos musicais e espaços de trabalho.

Essa compreensão se articula com Dubar (2020), quando o autor entende a identidade profissional como construção social produzida nas relações entre trajetórias individuais e sistemas de formação, trabalho e reconhecimento. Nos dados desta pesquisa, a identidade profissional dos professores de trompete se constituiu na relação com bandas, projetos sociais, escolas, universidades, orquestras, alunos, colegas, professores e instituições. O reconhecimento recebido nesses espaços participou da forma como cada colaborador passou a se identificar como músico, trompetista, professor, educador ou trabalhador da música.

O terceiro objetivo específico consistia em analisar os sentidos atribuídos pelos trompetistas à docência e à performance musical ao longo de suas trajetórias. A análise mostrou que a performance apareceu como referência de estudo, realização musical, vínculo com o instrumento, pertencimento ao campo e forma de reconhecimento. Ela permaneceu como dimensão estrutural nas três narrativas, mesmo quando a docência passou a ocupar mais tempo, maior estabilidade ou maior centralidade na vida profissional.

A docência, por sua vez, apareceu como espaço de trabalho, permanência na música, elaboração da experiência e construção de sentido profissional. Carlos

articula uma trajetória longa de atuação musical e em instituições, na qual o ensino se relaciona com a experiência acumulada como trompetista. Para Raphael, a docência aparece vinculada a projetos de formação orquestral, à atuação em projeto social, à coordenação pedagógica e ao desejo de contribuir para a formação de outros músicos. Para Isac, ensinar trompete se relaciona às marcas de sua própria formação, às dificuldades vividas no início, à reflexão acadêmica e à atuação em espaços diversos de ensino musical.

A partir de Nóvoa (2017), foi possível compreender a docência como espaço de profissionalidade. Os colaboradores ensinam a partir de saberes construídos na experiência, na relação com alunos, no contato com instituições, na reflexão sobre a prática e na responsabilidade assumida diante da formação de outros músicos. Ensinar trompete envolve domínio técnico do instrumento, escuta, mediação, adaptação, acompanhamento, compreensão do contexto dos alunos e capacidade de transformar experiências musicais em situações que promovam o desenvolvimento humano dos estudantes.

O quarto objetivo específico buscava discutir como os trompetistas articulam docência e performance no cotidiano profissional, considerando tensões, limites, estratégias de conciliação e reposicionamentos identitários. Os dados mostraram que essa articulação exige construção prática. Ela envolve gestão do tempo, estudo constante, escolhas, prioridades, rearranjos e, em alguns momentos, renúncias. Tocar e ensinar aparecem integrados em determinadas situações, especialmente quando a experiência como instrumentista alimenta a aula, a demonstração, a escolha de repertórios e a orientação técnica dos alunos. Em outros momentos, as duas dimensões entram em tensão, sobretudo quando o tempo dedicado à docência reduz o tempo de estudo, ou vice-versa, ou quando as demandas de performance e de ensino exigem reorganização da vida profissional.

A relação entre docência e performance, portanto, se mostrou dinâmica. A prática como trompetista sustentou a docência, oferecendo repertórios, referências sonoras, domínio técnico e experiência de palco. A docência também transformou a relação dos colaboradores com a performance, pois levou cada um deles a refletir sobre o instrumento, sobre os processos de aprendizagem, sobre as dificuldades dos alunos e sobre suas próprias formas de estudar, tocar e ensinar. Essa relação

participa diretamente da construção identitária, pois os colaboradores se constituem profissionalmente no movimento entre essas duas dimensões.

A noção de reposicionamento, discutida por Souza (2019), ajudou a compreender esses movimentos. Na narrativa de Carlos, observei uma reconfiguração por ampliação: a música permaneceu como eixo de sua trajetória, enquanto sua atuação se diversificou em diferentes espaços de performance e ensino. Para Raphael, a identidade profissional foi se compondo pela acumulação de posições: aluno, músico, professor, chefe de naipe, coordenador e formador. Já para Isac, o reposicionamento apareceu de forma mais reflexiva, atravessado pela experiência em projetos sociais, pela atuação profissional, pela pesquisa acadêmica e pelo modo como passou a interpretar sua própria formação.

Ao reunir esses resultados, a identidade profissional se faz justamente na construção em movimento. Carlos, Raphael e Isac constroem suas identidades profissionais a partir de trajetórias que articulam experiências na iniciação musical, formação em múltiplos espaços, inserção no mundo do trabalho, reconhecimento, pertencimento, docência, performance e reposicionamentos. Essas identidades se formam também pelas condições de trabalho e pelos significados conferidos por cada colaborador ao próprio percurso.

A pesquisa também permitiu retomar a justificativa apresentada na introdução. O estudo nasceu de inquietações ligadas à minha trajetória como trompetista e educador em projetos sociais, mas o contato com as narrativas dos colaboradores ampliou esse olhar. As histórias de Carlos, Raphael e Isac mostram que a relação entre tocar e ensinar é vivida de modos variados. Cada trajetória produziu seus próprios significados. Na história narrada por Carlos, docência e performance aparecem em continuidade com uma vida dedicada à música e ao trompete. Já para Raphael, a dupla atuação se organiza como composição desejada, vinculada à formação orquestral, à docência e à atuação no NEOJIBA. Para Isac, ensinar e tocar aparecem marcados pela formação, pelo trabalho em diferentes espaços, pela reelaboração da própria história e pela reflexão acadêmica.

Outro resultado que os dados desta pesquisa indicam é o lugar dos projetos sociais nas trajetórias analisadas. Esses espaços aparecem de formas distintas: como lugares de iniciação, formação, trabalho, docência, pertencimento e responsabilidade. Em alguns casos, os projetos sociais abriram o acesso à música e ao instrumento. Em

outros, tornaram-se espaços de atuação profissional e de reflexão sobre o ensino. Esses contextos participam da construção das identidades profissionais especialmente quando articulam ensino, prática instrumental, formação humana e social e inserção no mundo musical.

A especificidade do trompete também está presente nos dados. Aprender e ensinar trompete envolve dimensões corporais, materiais e técnicas, como embocadura, resistência, respiração, sonoridade, acesso ao instrumento, qualidade do equipamento e necessidade de orientação adequada. As dificuldades vividas pelos colaboradores no início da aprendizagem participaram da forma como cada um passou a compreender o ensino. Tendo isso em vista, a docência em trompete exige atenção às particularidades do instrumento e aos contextos em que os alunos aprendem.

Como toda investigação, esta pesquisa possui limites. Trabalhei com três colaboradores e com entrevistas semiestruturadas como principal fonte de dados. Essa escolha permitiu uma escuta aprofundada das trajetórias, com atenção às singularidades de cada narrativa. Ao mesmo tempo, o estudo se concentra em três percursos específicos e abre possibilidades para outras pesquisas. Investigações futuras poderiam ampliar o número de participantes, acompanhar aulas e ensaios, observar práticas pedagógicas em diferentes instituições, analisar materiais didáticos utilizados por professores de trompete ou comparar trajetórias de docentes de outros instrumentos. Também seria possível aprofundar discussões sobre gênero, raça, classe social, região do país e condições de trabalho na docência instrumental.

Compreendo que esta pesquisa contribui para a Educação Musical ao dar visibilidade a trajetórias de professores de trompete que constroem suas identidades entre a docência e a performance. Ao acompanhar essas narrativas, foi possível observar que a profissionalidade docente no ensino de instrumento se constrói em espaços variados e em relação com experiências que ultrapassam a formação acadêmica. A docência aparece como trabalho, prática de formação, espaço de reconhecimento e dimensão de construção de si.

Ao finalizar esta dissertação, retorno à ideia que atravessou todo o percurso: a identidade profissional dos professores de trompete é construída em movimento. Ela nasce de experiências musicais iniciais, passa por espaços de formação, enfrenta condições de trabalho, reorganiza-se diante de deslocamentos e se atualiza nas

relações entre ensinar e tocar. Carlos, Raphael e Isac mostram, cada um à sua maneira, que ser professor de trompete envolve viver uma profissão composta por camadas, memórias, práticas, escolhas e reposicionamentos. É nesse entrelaçamento entre trajetória, docência, performance e reconhecimento que se constitui a identidade profissional do trompetista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida com as autobiografias musicais: contribuições de Maria Cecília Torres para o campo da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 32, n. 1, e32102, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432102.

ALMEIDA, Fernanda Sampaio de. **A importância da música na sociedade: um estudo da representação social sobre "música" dos alunos do projeto "Tocando em Frente"**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2020.

ALVES, Ricardo Lima. **Fatores de motivação no estudo do instrumento nas escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

BARTZ, Guilherme Furtado. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. **Opus**, v. 26, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2020. DOI: 10.20504/opus2020a2610.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CORTÊS JÚNIOR, Moacir da Silva. **Uma flor do sertão no cenário da música de concerto**. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

COSTA, Luandrey Célio Silva da. **Ensino coletivo de instrumentos de metais: uma proposta de estudos de base a partir da realidade pedagógica do Curso Livre de Metais da Escola de Música D'alva Stella e das concepções didáticas de professores da área**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

COSTA, Rodrigo Heringer; SOUSA, Caio Luiz Jardim. A música como ocupação no Brasil em 2019: análise da composição do mercado de trabalho. **Opus**, v. 29, p. 1-24, 2023.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200003.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. **Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso**. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Tecladistas de instrumentos eletrônicos: formação, atuação e identidades musicais. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 38, p. 76-93, jan./jun. 2017.

FONSECA, Érico Oliveira. **Ponderações, estratégias e sugestões para o ensino a distância de trompete em universidades brasileiras**. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

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

LIMA, Wellington Dino de. **Contribuição para o ensino não presencial de fundamentos técnico-práticos do trompete: videoaulas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LUCIANO JÚNIOR, Anor. **A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rogerio Schilahta de. O uso de play along no ensino de instrumentos de metal em projetos sociais: relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2024, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: ABEM, 2024. p. 1-11.

MAGALHÃES, Rogerio Schilahta de; FIALHO, Vania Malagutti. Ensino de instrumentos musicais em projetos sociais: breve revisão de literatura. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2024, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: ABEM, 2024. p. 1-8.

MAGALHÃES, Rogerio Schilahta de; FIALHO, Vania Malagutti. O ensino de trompete sob a perspectiva da educação musical: um levantamento de produções acadêmicas recentes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 34., 2024, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: ANPPOM, 2024. p. 1-10.

MAGALHÃES, Rogerio Schilahta de; FIALHO, Vania Malagutti. Between stages and classrooms: the construction of professional identity among music teachers. In: INTERNATIONAL EUROPEAN CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC RESEARCH, 11., 2025, Lisbon. **Full texts book**. New York: Liberty Publishing House, 2025. p. 520-527.

MAGALHÃES, Rogerio Schilahta de. Atuação como professor de trompete em projetos sociais: um relato de experiência. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 18., 2025, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2025. p. 1-8.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210.

PEREIRA, Gustavo Jimenez. **O ensino da harpa em projetos sociais: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife: histórias de vida escritas em uma trama polifônica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. **Revista da ABEM**, v. 31, n. 1, e31107, 2023. DOI: 10.33054/ABEM202331107.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. **Diversidade, narrativas de si e o ensino remoto: um relato de experiências na formação de professores no PIBID Música da UEMG**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

RODRIGUES, Marcos José Ferreira. **Estudos para trompete baseados em dobrados: uma possibilidade de prática de ensino em bandas filarmônicas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. **Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do PRIMA**. 2019. 171 f.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOARES, Isac Costa. O ensino de trompete em projetos sociais: um ensaio sobre a prática do instrumento. **Revista da ABEM**, v. 32, n. 2, e32203, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432203.

SOARES, Isac Costa. **Trajetórias formativas de trompetistas: um estudo de caso com três profissionais atuantes no cenário musical de Porto Alegre**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SOARES, Rodrigo Sabedot. **Socialização profissional de professores de música: um estudo de caso em uma escola de música em Porto Alegre-RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOARES, Rodrigo Sabedot. Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 227-239, jan./jun. 2023.

SOUSA, Aurélio Nogueira de; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. A banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 384-404, 2020. DOI: 10.33054/abem20202821.

SOUZA, Anderson Flavio Cordeiro de. **O ensino coletivo de música com instrumentos de metal: proposição do Método Avante**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

SOUZA, Euridiana Silva. **Da arte de (re)posicionar-se: Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Leonardo da Silva. **Inter-relações entre as vivências musicais de jovens em diferentes contextos socioculturais e suas práticas musicais em um projeto sócio-orquestral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro das entrevistas está organizado em quatro partes, abordando questões referentes à iniciação musical, trajetória formativa, carreira docente x carreira instrumental e por fim as perspectivas profissionais futuras. As questões estão organizadas da seguinte forma:

Iniciação musical

- Conte como você iniciou seus estudos musicais.
- Havia alguém próximo a você ou na sua família que era músico ou tocava algum instrumento?
    - Se sim, você considera que de alguma forma isso te influenciou?
    - Se não, quais influências você vê como relevantes na sua escolha por tocar um instrumento musical?
- No início dos seus aprendizados musicais, você fez parte de algum grupo, como banda, orquestra, projeto social?
    - Caso tenha participado, como você vê a importância disso no seu desenvolvimento musical?
    - Se não, em algum momento você sentiu a necessidade de fazer parte de algum grupo?
- Por qual motivo você escolheu tocar trompete? Era sua vontade desde o início? Você tinha interesse também por outros instrumentos?

Formação

- Você teve acompanhamento de um professor logo no início dos estudos?
    - Se sim, como foi essa relação?
    - Se não, como você lidou com os desafios do desenvolvimento técnico e musical com o trompete?
- Conte sobre as experiências com seus professores durante a sua formação.
    - Comente um pouco sobre as alegrias e /ou angústias desse período.
- Como foi para você escolher a formação acadêmica em música?
    - Quais episódios em sua vida você acredita que te influenciaram nessa escolha?

    - Você esteve seguro dessa escolha desde o início, teve apoio da família?
- Comente sobre a sua escolha por seguir na pós-graduação em música, o quanto esse percurso impactou/impacta na sua prática profissional.

Carreira docente x carreira instrumentista

- Como ou quando você decidiu que seguiria a carreira musical?
- Como ou quando você começou a se enxergar/sentir como profissional?
- Como você atua hoje no cenário musical?
- Comente um pouco sobre os grupos em que toca e os ambientes em que leciona.
- Quando surgiu o interesse pela carreira docente? Esse interesse já existia antes ou só veio depois das suas primeiras experiências como trompetista profissional?
- Como foi o seu percurso em adquirir o conhecimento necessário para se tornar professor? Sente que a sua formação inicial o preparou para essa nova realidade?
- Comente sobre os desafios encontrados nesse percurso.
    - Sentiu a necessidade de buscar formação complementar para essa nova atuação?
- Você enxerga uma inter-relação entre as suas atuações? Fale sobre essa atuação em ambientes distintos.
    - Você considera importante trazer suas experiências do palco para a sala de aula e vice-versa?
    - Se sim, fale mais sobre esse intercâmbio de experiências.
- Até que ponto você considera que uma prática influencia na outra, ou seja, o quanto o fato de ser trompetista profissional impacta na sua prática docente e vice-versa?
- Quantas horas de aula você ministra por semana? Como faz para conciliar a rotina em sala de aula com seus estudos técnicos e os repertórios dos grupos dos quais faz parte?
    - Me conte sobre a sua rotina de vida.
- Você vê alguma diferença entre as aulas que ministrava no início da sua carreira docente e como leciona hoje?

    - Se sim, comente sobre as principais diferenças.
- Como você escolhe os métodos, repertórios e abordagens você costuma utiliza em suas aulas?
    - Comente sobre como são suas aulas.
    - De que forma você descreveria a sua relação com seus alunos, na sua perspectiva quais são os contornos dessa relação professor-aluno?
- Nos diversos ambientes de ensino que você atua, você sente a necessidade de adaptar metodologias e estratégias didáticas?
- Quais as suas referências de materiais didáticos e quais os critérios que costuma utilizar para selecioná-los de acordo com os contextos em que você atua?
- Que estratégias você utiliza para manter os seus alunos motivados?
- Quais são os seus objetivos como professor?
- Quais são seus objetivos como trompetista?
    - Você tem a intenção de que suas performances inspirem os seus alunos?
    - Se sim, comente como você costuma buscar isso.

Perspectivas

- Como você vê o mundo do trabalho com o trompete atualmente?
- Você tem alunos que pretendem seguir a carreira musical?
- Como é para você a missão de prepará-los para um mundo do trabalho tão disputado e que exige o desenvolvimento de habilidades que vão além dos saberes e habilidades musicais?
- Como você vê sua carreira daqui alguns anos? Quais são suas expectativas?
    - Quais estratégias você tem adotado para atingir esses objetivos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado xxxx

É com satisfação que o convido para participar da pesquisa “Identidade profissional de professores de trompete”, que tem por objetivo compreender a construção das identidades profissionais de três professores de trompete. Este estudo visa analisar as trajetórias, experiências, aprendizados e reflexões dos profissionais, e entender como conduzem suas carreiras docentes e performáticas. Os procedimentos metodológicos a serem adotados são principalmente entrevistas, podendo - se necessário - haver observações e análise de documentos.

Salienta-se que os riscos que podem emergir desta pesquisa são em âmbitos morais. É possível que o (a) entrevistado (a) não se sinta à vontade para responder determinada questão. Todavia, salienta-se que as questões não serão de cunho pessoal, mas totalmente baseadas na temática da pesquisa, não tendo como objetivo realizar julgamentos com relação aos dados. A participação dos colaboradores é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Além disso, os pesquisadores estarão atentos para acolher o(s) participantes em qualquer situação que venha(m) a gerar desconforto ou constrangimento.

Devido à recente democratização e popularização de plataformas digitais para videoconferências disponíveis, faz-se necessário esclarecer que as entrevistas, preferencialmente, serão realizadas de forma remota, sendo a plataforma escolhida o *Google Meet.* Os conteúdos dessas entrevistas serão armazenados no *Google Drive,* contando com todos os protocolos de segurança digital fornecidos pela plataforma. Porém, assim como todo e qualquer dado armazenado online, é importante ressaltar que mesmo com todos os cuidados tomados tanto por mim, quanto pelas políticas de privacidade do *Google*, há risco - ainda que diminuto - de vazamento desses dados.

As informações referentes a esta pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, caso assim deseje.

Espera-se que, por meio desta pesquisa, seja possível contribuir para a produção de conhecimento em educação musical no que se refere à constução das identidades profissionais de professores de trompete.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por nós, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, xxxx, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pelo mestrando xxxx.

_____ Data:…….

Assinatura

Eu, xxxx, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: xxxx

Assinatura

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme os endereços abaixo:

Mestrando: xxxx

Endereço: xxxx

Telefone: xxxx

E-mail: xxxx

Orientadora: xxxx

Endereço: xxxx

Telefone: xxxx

E-mail: xxxx

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h30 e 14h às 17h30 (enquanto perdurar a situação de pandemia, o atendimento será realizado exclusivamente pelo e-mail copep@uem.br)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444, e-mail: copep@uem.br.