

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TESE DE DOUTORADO

**TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um estudo a partir de narrativas de professores**

DELMARY VASCONCELOS DE ABREU

**PORTO ALEGRE
2011**

DELMARY VASCONCELOS DE ABREU

**TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um estudo a partir de narrativas de professores**

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Música.
Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre
2011

Para os amigos Clara e Jorge,
que sempre estiveram ao meu lado
iluminando-me frente aos desafios
desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

Aos meus filhos *Guilherme, Rafael e Barbara*, por terem me acompanhado nesse processo formativo;

Aos meus pais, *Zé Mineiro e Benedita*, por me apoiarem acompanhando-me mesmo distantes, especialmente à Benedita pelo constante apoio emocional;

À minha orientadora, professora *Dra. Luciana Del-Ben*, por me ensinar a olhar o mundo com mais generosidade e cuidado com o outro, e por despender-me sempre a sua atenção e o seu tempo para a elaboração desta tese;

À professora *Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza*, por ter me mostrado caminhos de continuidade da pesquisa a partir do Mestrado, em junho de 2006;

Às professoras *Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Dra. Jusamara Souza*, por terem me mostrado caminhos de continuidade da pesquisa a partir do Exame de Qualificação em agosto de 2009;

Às professoras *Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dra. Maria Cecília Rodrigues Torres e Dra. Jusamara Souza*, por acolherem esta pesquisa, agora em forma de tese, dispondo-se a lerem-na e avaliá-la, contribuindo para a ampliação das ideias nela expostas;

Aos amigos *Antônio Dias, Cintia Thais Morato, Leila Dias e Lília Neves Gonçalves*, por tantos encontros de alegria nos momentos de lazer, de carinho e amparo nos momentos difíceis, bem como, de compartilha nos momentos de estudo e reflexões filosóficas e epistemológicas;

A *Andréia Veber, Carla Pereira dos Santos, Cristiane Almeida, Cristina Bertoni dos Santos, Juliana Sehn, Marcia Puerari e Silvia Gomes*, bem como a todo *Grupo Música e Escola* da UFRGS, pelo companheirismo e pelas ricas discussões e aprendizagens;

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa;

À Prefeitura Municipal de Sinop/MT Gestão 2006/2010, especialmente ao Prefeito Municipal Nilson Leitão e ao Coordenador de Cultura Fernando Assunção pela confiança e por terem acreditado no meu potencial me liberando para essa jornada. À atual gestão 2010/2013, especialmente à Secretaria da Diversidade Cultural, na pessoa da Profa. Viviane Dal’Berto Rodrigues, pelo incentivo para que eu conseguisse finalizar essa etapa formativa;

À Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso – FAPEMAT, pelo suporte financeiro para realização dessa trajetória formativa e consequente pesquisa;

Aos meus irmãos *Cely, Márcia, Débora e Gabriel*, especialmente a Débora, pela parceria de trabalho e pela constante presença e estímulo;

Ao Deus da minha compreensão e à vida que anima a natureza da qual fazemos parte e que nos conduz à condição do eterno vir a ser.

Uma coisa leva a outra,
na natureza não há saltos
(Gottfried Leibniz).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento – Ploa se tornam professores de música na educação básica. Como objetivos específicos, busquei: compreender como esses professores se inseriram na Rede Municipal de Ensino de Sinop – Remes como professores de música; como ensinam música na escola e como se veem como professores de música na escola. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em conceitos de profissionalização dos educadores Antonio Nóvoa e Betânia Ramalho, Isauro Núñez e Clermont Gauthier, e na perspectiva teórica – teoria ator-rede desenvolvida por Bruno Latour. Os princípios desenvolvidos por Bruno Latour complementam o conceito de profissionalização no que se refere ao aspecto do profissionalismo. O método utilizado foi a abordagem biográfica, mais especificamente as narrativas. A estratégia de pesquisa utilizada foi a entrevista narrativa, denominada no trabalho como narrativas de profissionalização. O estudo foi realizado com dez professores que atuam na Remes. A análise indica que a profissionalização se constitui como uma narrativa. A narrativa de profissionalização é um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. Essas ações, que vão constituindo os professores em profissionais, são geradas pelas necessidades do contexto. Os professores constroem a sua profissionalização tecendo uma relação singular-plural com o contexto escolar. Os professores constroem modos distintos de ensinar música e criam estratégias de ação que lhes possibilitam arregimentar aliados para que continuem o seu processo de vir a ser professores de música na escola. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa ampliar os conceitos sobre a profissionalização de professores que atuam com o ensino de música nas escolas de educação básica. Dar visibilidade às práticas músico-educacionais vividas pelos professores no contexto escolar indica dimensões do vir a ser professor de música. Um dos caminhos que esta pesquisa aponta é que, para tornar-se professor de música na educação básica, é necessário tomar a profissionalização como uma narrativa.

Palavras-chave: profissionalização docente em música; educação musical escolar; narrativas de profissionalização.

ABSTRACT

This research aimed at investigating how teachers undergraduate in other areas of knowledge become music teachers in schools of basic education. More specifically, it aimed to understand how these teachers entered in the educational municipal system of the city of Sinop, Mato Grosso, mid-western Brazil; how they teach music at schools and how they see themselves as school music teachers. The theoretical framework was constituted by the concepts of professionalization elaborated by Antonio Nóvoa and Betânia Ramalho, Isaura Núñez and Clermont Gauthier and the theoretical perspective – actor-network theory developed by Bruno Latour, whose principles complement the concept of professionalization. The research adopted a biographical approach, specifically that of the narratives. The research technique used was the narrative interview, called as narratives of professionalization. The study was carried out with ten teachers of the municipal system of Sinop. The analysis indicates that the professionalization is constituted as a narrative. The narrative of professionalization is a process constituted by narrow actions carried out by the teachers in the contexts where they work. These actions, which constitute the teachers as professionals, are generated by the needs of the context. The teachers build their professionalization through weaving a singular-plural relationship with the school context. They elaborate distinct modes of teaching music and create strategies for action that allows them to gather allies to continue their process of becoming music teachers at school. The research contributes to the field of music education through broadening the concepts about the professionalization of teachers who work with music education in the schools. Furthermore, the process of making visible the practices of music education lived by the teachers in the school context indicates dimensions of how one comes to be a music teacher. The research concludes that, in order to become a music teacher in the school of basic education, it is necessary to conceive, and to live, the professionalization as a narrative.

Keywords: professionalization of music teachers; school music education; narratives of professionalization.

LISTA DE ABREVIATURAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
Abem	Associação Brasileira de Educação Musical
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Cefapro	Centro de formação e atualização de professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fapemat	Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso
Fasipe	Faculdades de Sinop
SDC	Secretaria Municipal da Diversidade Cultural de Sinop/MT
SED	Secretaria Municipal de Educação de Sinop/MT
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nepali	Núcleo de Estudos para professores de Arte e Língua Inglesa
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
Ploa	Professor licenciado em outra área do conhecimento
Remes	Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unic	Universidade de Cuiabá
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1. MOVIMENTO DO ATOR-REDE	44
QUADRO 1: SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA DAS ENTREVISTAS	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	13
1.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	18
1.3 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	26
2 MODOS DE SE PROFISSIONALIZAR.....	29
2.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	29
2.2 MOVIMENTOS PERSUASIVOS EM DIREÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE	35
2.2.1 Translação de Interesses	40
2.2.2 Ciclos de acumulação do conhecimento	42
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
3.1 DESDOBRAMENTOS DO TERMO ABORDAGEM BIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	47
3.2 NARRATIVAS.....	52
3.2.1 Narrativas de profissionalização.....	55
3.2.2 Relação entre narrativas de profissionalização e escola	56
3.3 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SINOP/MT.....	58
3.4 SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	62
3.4.1 Transcrição das entrevistas.....	66
3.4.2 Sobre os entrevistados.....	68
3.4.3 Sobre o processo de análise e interpretação das entrevistas.....	71
4 INSERIR-SE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SINOP COMO PROFESSOR DE MÚSICA	81
4.1 A ENTRADA NA REMES	81
4.1.1 Atender as necessidades da escola	85
4.1.2 A escolha pela modalidade música	90
4.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	95
4.2.1 Experiência musical	96
4.2.2 Experiência músico-educacional	103
4.2.3 Experiência musical na formação continuada.....	106
5 CONSTRUIR MODOS DE ENSINAR MÚSICA NA ESCOLA.....	110
5.1 CADA UM TEM O SEU JEITO DE ENSINAR	110
5.1.1 Acolher o aluno globalmente	112
5.1.2 Acolher o aluno musicalmente.....	117
5.1.3 Fazer música no espaço escolar	122
5.1.4 Tocar no recreio	124
5.1.5 O barulho da aula.....	128
5.2 PARTILHAR EXPERIÊNCIAS COM OS COLEGAS.....	132
5.2.1 Aprender com colegas	132
5.2.2 Reuniões pedagógicas.....	137
6 DIMENSÕES DO VIR A SER PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ...	143
6.1 RECONHECER-SE PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA.....	143
6.1.1 Prazer de ensinar	143
6.1.2 Como se definem	147
6.1.3 Pensar na aprendizagem do aluno.....	152

6.2 SER RECONHECIDO COMO O PROFESSOR DE MÚSICA DA ESCOLA	157
6.2.1 Participar do projeto coletivo	158
6.2.2 Mostrar resultados.....	163
6.2.3 Garantir a música no projeto da escola	167
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES.....	193

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema

Esta pesquisa, que tem como tema a profissionalização docente em música, focaliza a profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento – Ploa que, inseridos nas escolas de educação básica, se tornam professores de música.

O interesse por esse tema surgiu a partir de lembranças sobre minha atuação como professora de música no espaço escolar. Durante o período em que atuei com o ensino de música em escolas de educação básica, tanto da rede pública como da rede privada de municípios da região norte do Estado de Mato Grosso, vivenciei em ambientes escolares as mais diversas experiências pessoais, sociais e profissionais. O fato de, na época, eu ser licenciada em outra área do conhecimento, letras, nunca foi problema para minha inserção como professora de música no contexto das escolas de educação básica. As escolas careciam de professores nessa área e, quando encontravam alguém disposto a atuar, buscavam, mediante sistema de contrato temporário, absorver professores que possuíam conhecimento musical, independente de serem licenciados ou não na área de música.

Oriunda de família circense, convivi e cresci fazendo música nesse espaço artístico-cultural. Foi no circo de rodeios da família que construí minhas primeiras aprendizagens musicais. Os artistas contratados pelo circo, principalmente músicos, proporcionavam, por ocasião dos ensaios, momentos de interação e aprendizagem musical. Aos quinze anos, tive a oportunidade de estudar música em conservatórios localizados no interior do Estado de São Paulo. Foi a partir dos conhecimentos musicais adquiridos nos mais diferentes espaços de formação, e do curso de licenciatura em letras, que passei a atuar profissionalmente como professora de música.

Atuei em diversas escolas de educação básica, onde pude conhecer professores, como eu, que não possuíam licenciatura em música, ou licenciatura em educação artística com habilitação em música, mas que atuavam nesses contextos educacionais, sendo reconhecidos como professores de música. O conhecimento musical desses professores não foi adquirido em cursos de licenciatura em música, mas em outros espaços de formação musical, tais como, conservatórios, escolas

livres de música, na família, em igrejas, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada para professores. Assim como eu, esses professores, mesmo sem o curso de licenciatura em música, curso oficialmente destinado à formação de professores de música para atuar na educação básica, eram considerados e tratados como “o professor de música da escola”.

Lembro que o ambiente escolar era favorecido por ser um espaço de trabalho coletivo dos professores, não se restringindo apenas à sala de aula. Foi nesses espaços de encontros coletivos, como reuniões pedagógicas, preparação de aulas nos momentos denominados hora-atividade, encontros de professores nos intervalos entre as aulas, recreio, que emergiam rodas de conversas e as mais diversas trocas e circulação de informações. No que se refere ao ensino de música no contexto escolar, várias e diferentes ocorrências eram expostas por colegas de trabalho. Uma das situações que me chamou a atenção estava relacionada a professores licenciados na área de música. Lembro-me, dentre algumas conversas de coordenadores e professores da escola, de uma frase que me marcou profundamente: “esse professor sabe muito de música, mas não tem perfil para atuar na escola”.

Enquanto que para meus colegas de trabalho, com os quais convivi no contexto escolar, essas conversas pareciam ser apenas constatações, a mim, por atuar na área de música, pareciam ser um problema mais complexo. Por muitos anos, convivi com inquietações internas que me levavam a pensar sobre o que seria ensinar música no contexto das escolas de educação básica. Tais inquietações levaram-me a investigar, durante o mestrado, as identidades musicais de professores que atuam no ensino de arte nas escolas municipais de Sinop/MT (ABREU, 2006). Propus-me a averiguar em que medida esses professores têm contribuído com o ensino de música na escola. Constatei que as identidades musicais desses professores são evidenciadas pelo modo como interagem e negociam com o poder público educacional a sua condição de professor de música na escola. Por intermédio dessa pesquisa¹, pude observar não só a ausência de profissionais licenciados em música na educação básica, mas, também, que há

¹ A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza.

professores com outras licenciaturas atuando com o ensino de música no espaço escolar. A pesquisa mostrou que a Rede Municipal de Ensino de Sinop – Remes permite que Ploa atuem no ensino de arte (ABREU, 2006, p.12-13).

Os modelos de profissionalização docente (NÓVOA, 1997; RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2002, 2003, 2005; TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 2001) defendem que, para atuar nas escolas de educação básica, os profissionais necessitam se apropriar de um saber específico, legitimado pelos cursos superiores. No que se refere à formação de professores da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 é clara. O artigo 62, inserido no “TÍTULO VI – Dos profissionais da Educação”, estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Ao deslocar Ploa para atuar em áreas diferentes, muitos contextos educacionais cumprem a normatização, mas, por algum motivo, deixam escapar a exigência dos saberes adquiridos em licenciaturas, neste caso, música.

A inserção de licenciados em outras áreas como professores de música na educação básica levou-me aos seguintes questionamentos: Como esses professores se tornam professores de música na educação básica? Como esses professores se inserem na educação básica como professores de música? Como passaram a atuar com o ensino de música? Quais os caminhos percorridos para chegar à escola de educação básica e se tornar professores de música? Como aprenderam a ensinar música? Como ensinam música? Como se veem como professores de música? E como, na perspectiva deles, o coletivo das escolas vê o seu trabalho na área de música?

Com base nessas questões, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. Como objetivos específicos, busquei analisar como esses professores se inserem no ensino de música na educação básica; identificar os modos como esses professores constroem o ensino de música na escola de educação básica; e buscar entender como esses professores se reconhecem como professores de música.

O campo empírico aqui estudado foi constituído por dez Ploa que atuam no ensino de música nos contextos das escolas que compõem a Remes, com os quais tive a oportunidade de conversar e ouvir relatos sobre as suas trajetórias profissionais como professores de música.

A metodologia utilizada foi a abordagem biográfica, mais especificamente a narrativa. Para a coleta de dados foram realizadas dez entrevistas narrativas. As entrevistas continham uma pergunta geradora de narrativas sobre a experiência desses professores na área de música e outras nove questões que envolviam aspectos da profissionalização desses professores no ensino de música.

Pelo fato desta pesquisa abordar assuntos que envolvem a profissionalização de professores de música, adotei, dentro dessa metodologia, a expressão narrativas de profissionalização, por entender que a singularidade dessas narrativas está na busca contínua da profissionalização. Ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à abordagem biográfica, parti do pensamento de Delory-Momberger (2008), que entende que é por meio das narrativas que produzimos uma história.

Ao olhar o processo como os Ploa se tornam professores de música na educação básica, busquei compreender, neste trabalho, aspectos da profissionalização construídos a partir das relações que os informantes constroem com o contexto escolar. Não tive como propósito discutir a legitimação desse professor como profissional da área, mas compreender, por meio de sua integração ao sistema escolar como professor de música, esse campo de atuação profissional.

Foi partindo da área de educação musical que busquei articular discussões que culminassem com o tema deste trabalho, a profissionalização docente em música. Para tanto, dialoguei com autores da área da educação que discutem conceitos de profissionalização, sob os aspectos da profissionalidade e professionismo. Por essas perspectivas teóricas a profissionalização de professores se constitui como um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. A profissionalização, que é construída dentro da profissão, está incorporada no próprio trabalho realizado pelo professor nos contextos escolares (NÓVOA, 2007).

Para compreender os caminhos construídos pelos profissionais docentes, no

interior dos contextos escolares, entrelacei os conceitos de profissionalização com as proposições de Bruno Latour, da área da sociologia. O diálogo com este autor me permitiu, como pesquisadora, compreender que, para alguém chegar a ser o que é, torna-se necessário seguir os seus rastros, investigando em sua trajetória os vestígios daquilo que contou para o vir a ser. Trazer este tema para a tese torna-se relevante uma vez que a área de educação musical necessita de estudos que contribuam para uma melhor compreensão do processo de profissionalização docente em música.

A educação musical escolar tem sido investigada por diferentes vias, seja a das políticas educacionais (ARROYO, 2004; ÁLVARES, 2005; DEL-BEN et al., 2006; FERNANDES, 2004; HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000; PENNA, 2001, 2004a, 2004b, 2007; SANTOS, R., 2005; SOBREIRA, 2008; SOUZA et al., 2002), da formação de professores (ABREU, 2008; BEINEKE, 2001a; BELLOCHIO, 2000, 2001, 2002; DEL-BEN, 2001; DEL-BEN et al., 2006a; FIGUEIREDO, 2002; SOUZA et al., 2002; MACHADO, D., 2003; SANTOS, R., 2005; SPANAVELLO, 2005), ou das concepções e práticas de ensino (ARALDI, 2008; BEINEKE, 2001b; DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005; FURQUIN; BELLOCHIO, 2009; HIRSCH, 2007; HUMMES, 2004; PEDRINI, 2008; PESSOA, 2008; PUERARI, 2008; SANCHONETE, 2006; SOUZA et al., 2002). Também é possível encontrar na literatura diversas propostas e perspectivas teórico-metodológicas construídas com o objetivo de ampliar, orientar ou fundamentar o trabalho dos professores em relação ao ensino de música (ver ARROYO, 2005; BRITO, 2003; FRANÇA, 2006; HENTSCHE, 1996; SOUZA, 2000; ZAGONEL, 1996).

Os enfoques das pesquisas realizadas na área de educação musical são diversos, e cada um, sob diferentes perspectivas, tem contribuído para uma melhor compreensão do ensino de música nas escolas de educação básica. Porém, ainda são escassas as pesquisas sobre o trabalho docente (ver AZEVEDO, 2007; BEINEKE, 2000, DEL-BEN, 2001; VEBER, 2009; WOLFFENBUTTEL, 2009).

Vivemos, atualmente, um momento ímpar para a área da educação musical, que é a implementação da Lei nº 11.769/2008. Aprovada em 18 de agosto de 2008, essa Lei torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. “Essa aprovação gerou uma série de questionamentos, dúvidas e também

preocupações” (DEL-BEN, 2009, p. 111). Uma dessas preocupações se refere à atuação de professores com formação específica na área de música. A especificidade desse saber musical exige do profissional da educação competências específicas. No entanto, é sabido que há uma carência significativa de professores de música para atuar nas escolas. Por isso, a educação musical escolar necessita de esforços sob todos os aspectos para que a implementação da referida Lei seja efetivada.

As discussões sobre o assunto têm sido em torno de estratégias de formação docente, como promover a segunda licenciatura² para Ploa que já atuam na escola em áreas diferentes de sua formação, licenciatura para bacharéis, formação continuada para professores da rede e cursos de especialização em educação musical concomitantes com os cursos de pedagogia (LEMOS, 2010).

Esta pesquisa pretende contribuir com a área de educação musical na medida em que busca dar visibilidade às práticas músico-educacionais de Ploa, reconhecidos como professores de música em seus contextos escolares. Olhar para a cultura profissional desses professores, isto é, para as rotinas que os fazem avançar na profissão, poderá nos indicar caminhos para discutir dimensões envolvidas nas práticas músico-educacionais nas escolas e, assim, gerar subsídios que possam contribuir com a implementação da Lei 11.769/2008.

1.2 Revisão de literatura

Conforme pesquisa anteriormente citada (ABREU, 2006), constatei que no município de Sinop faltam licenciados na área de música para atuar na educação básica. Sinop é um município localizado ao norte do Estado de Mato Grosso, a 500 km de Cuiabá, capital do Estado. Com aproximadamente 120 mil habitantes, oriundos predominantemente do sul do país, o município conta com duas universidades públicas, a UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso e a Unemat

² “Segunda licenciatura: segundo curso de licenciatura, propriamente, voltado para professores do ensino básico que, já sendo licenciados, atuam em área diferente da qual se formaram. Trata-se aqui, assim, especificamente, da formação musical em nível superior de professores de outras áreas, que têm algum conhecimento musical e/ou já desenvolvem trabalho pedagógico musical na escola” (LEMOS, 2010, p. 118).

– Universidade do Estado de Mato Grosso. Na rede privada, o município conta com uma universidade, a Unic – Universidade de Cuiabá, e uma faculdade particular, a Fasipe – Faculdades de Sinop, mas somente na capital é possível encontrar cursos de graduação em música. Devido à distância de Sinop da capital, os deslocamentos, muitas vezes, inviabilizam que interessados cursem a licenciatura em música.

Embora em Sinop a falta de professores licenciados em música atuando na educação básica possa ser justificada pela ausência de cursos na área, estudos de autores da área de educação musical mostram que, mesmo em cidades que contam com cursos de licenciatura em música, professores com outra formação têm assumido o desenvolvimento de atividades musicais na educação básica.

Tem sido frequente encontrar, na literatura de educação musical, a afirmação de que são escassos os professores licenciados em música atuando nas escolas de educação básica. Diante disso, outros professores assumem as atividades musicais, como exemplifica a pesquisa de Del-Ben (2005). No que se refere à formação dos professores responsáveis pelas atividades musicais desenvolvidas nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS, a autora observa que:

São vários os profissionais que atuam com música nas escolas, incluindo professores unidocentes de 1ª a 4ª série, com formação em nível médio ou em Pedagogia, e professores especialistas de 5ª a 8ª série, com formação não somente em Educação Artística (habilitação em artes cênicas, artes plásticas e música), mas também em Educação Física, Letras e Comunicação e Expressão. (DEL-BEN, 2005, p.68).

Essa situação parece se repetir em outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul (HIRSCH, 2007; HUMMES, 2004). Apesar de existirem, no estado, várias universidades com cursos superiores de licenciatura em música, as autoras apontam que há uma ausência significativa de professores de música no quadro docente das escolas públicas. Na pesquisa realizada por Hirsch (2007), os dados apontaram que 38,1% dos professores concursados ou contratados para atuar com o ensino de arte nas escolas não são habilitados em nenhuma das modalidades que compõem o currículo da área de arte³. Segundo a autora, dos 139 professores pesquisados,

³ A Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, artigo 26, parágrafo 2º (BRASIL, 1996), especifica que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento

apenas dez, que possuem licenciatura em música, se encontravam atuando nas escolas de educação básica na sua área de formação.

Ao mapear a situação do ensino de arte nas escolas públicas da região da grande João Pessoa/PB, Penna (2002) revela que a legislação educacional não vinha sendo capaz de garantir a presença de professores de música nas escolas de educação básica. A pesquisa realizada pela autora mostra que, mesmo no Estado da Paraíba, que possui cursos de nível superior para formação de professores com habilitação em música, dos 160 professores que atuavam, naquela época, com ensino de arte, apenas nove tinham formação em música.

Ainda na região nordeste do Brasil, encontramos situações semelhantes. De acordo com Menezes, Costa e Bastião (2007, p. 245), em Salvador/BA é comum encontrar nas escolas “professores generalistas e instrumentistas ministrando as aulas de música sem o mínimo embasamento teórico e pedagógico, ou sequer uma noção básica da disciplina”.

Em Roraima, região norte do país, Oliveira e Duarte (2007) afirmam que 90% dos professores que atuam com o ensino de arte no ensino fundamental não possuem formação em arte. Freitas (2007) relata que também no Estado de Tocantins essa situação se repete.

Na região sudeste do país, as pesquisas realizadas por Ribeiro (2003), Arroyo (2003) e Morato et al. (2003) também apontam a ausência de professores licenciados em música nas escolas de educação básica. As autoras afirmam que a maioria dos profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atua nos conservatórios da rede estadual, localizados no triângulo mineiro. Essa preferência por atuar em conservatórios é ressaltada em estudos desenvolvidos por Penna (2002, p. 17). A autora afirma que a escassez de professores licenciados em música atuando nos contextos escolares ocorre por conta da “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica”. Nesse caso, a autora considera que “pode haver um

descompromisso da área com a educação básica”, uma vez que a educação musical encontra dificuldades em reconhecer a educação básica “como um espaço de trabalho seu” (ibid., 2002, p. 17). Referindo-se à educação básica como um espaço de atuação profissional para professores de música, Penna (2007) também observa que:

[...] Não basta contratar professores com habilitação em música; eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, aprofundando cada vez mais o compromisso da educação musical com a educação básica. (PENNA, 2007, p. 6).

Também para Santos (2005) a escassez de professores atuando na educação básica ocorre devido à preferência por atuar em outros espaços profissionais. A autora chama a atenção para a dificuldade que o professor licenciado em música encontra em permanecer atuando nas escolas de educação básica. Afirma que muitos dos professores concursados para atuar na educação básica não se reconhecem fazendo ou ensinando música no espaço escolar e, logo nos primeiros semestres de atuação, optam pela exoneração, preferindo atuar em escolas específicas de música (SANTOS, 2005, p.50).

A educação básica como espaço de atuação profissional parece ser um ambiente pouco atrativo para professores licenciados em música, uma vez que muitos desses professores parecem conseguir atuar mais facilmente em outros contextos educacionais. Isso tem levado diversos pesquisadores da área de educação musical a reflexões sobre a relação entre a formação docente e a atuação profissional na área de música.

Tem sido grande o empenho de pesquisadores da área de educação musical em discutir a formação docente para identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão. Dentre os trabalhos realizados, destaco os estudos de Santos (2001) e Oliveira (2001), que abordam as competências necessárias para o exercício da profissão; Requião (2002), que procura identificar os saberes e competências de professores de música em escolas de música; Beineke (2004) e Del-Ben et al. (2006b), que discutem a natureza dos saberes docentes; e Araújo (2005) e Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), que tratam dos saberes pedagógico-musicais gerados a partir do uso de tipologias dos saberes.

Ao buscar identificar quais são os saberes docentes considerados significativos no exercício das práticas profissionais de professores de música, Bellochio (2003, p. 23) entende que “é necessário repertoriar” esses saberes e construir “saberes específicos para a área”. Para desenvolver uma pesquisa sobre os saberes da ação pedagógico-musical, Azevedo (2007) busca na tipologia dos saberes aspectos convergentes entre Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2003).

Gauthier et al. (1998) defendem a existência de um repertório de conhecimentos dos professores construídos no trabalho docente e nas interações sociais, caracterizando, dessa maneira, um saber social, fundamentado na prática. Segundo os autores, os saberes dos professores, que podem ser entendidos como um saber experiencial testado e validado por pesquisas científicas, legitimam o ensino, não somente numa dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas, também, numa dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém.

Na mesma perspectiva de Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) desenvolve estudos sobre os saberes da experiência, apresentados em dois enfoques: a experiência como aluno e a experiência a partir da prática docente. O pensamento da autora se aproxima tanto de Gauthier et al. (1998) como de Tardif (2003), uma vez que esses autores consideram que os saberes da prática são construídos nas relações sociais inerentes à profissão docente.

As pesquisas desenvolvidas na área de educação musical que partem dos estudos desses autores, como as de Bellochio (2003), Araújo (2005), Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) e Azevedo (2007), buscam compreender, por meio das tipologias dos saberes docentes, a relação entre formação e atuação de professores de música. Grande parte dessas pesquisas, sob a lógica da argumentação, tem se preocupado com a adequação dos saberes à atuação de professores nos espaços escolares.

O saber como argumentação, segundo Azevedo (2007, p. 70), é um tipo de saber que se direciona para o outro e se concretiza na atividade discursiva, pois consiste na validação de argumentos que justificam as ações humanas. De acordo

com a autora, essa concepção de saber se fundamenta numa razão prática, direcionada a um fim, que se efetiva numa práxis e, por isso, é reflexiva e interroga a si mesma. Nesse sentido, Azevedo (2007) considera que, no campo de trabalho, são as relações dialéticas entre a mobilização e a socialização dos saberes pedagógico-musicais com os saberes experienciais que integram a dimensão profissional do professor de música (AZEVEDO, 2007, p. 77).

Nas palavras de Azevedo (2007), as dimensões profissionais do professor de música são “integradas” pelas relações “entre” saberes pedagógico-musicais “com” saberes experienciais, o que parece indicar que esses saberes estão separados. No sentido da argumentação discutida por Tardif (2003, p. 197), isso sugere que são as relações dialéticas, os argumentos que fazem essa junção, “tentando demonstrar a sua validade intersubjetiva”. Nessa perspectiva, os sujeitos são contemplados, mas os saberes não são validados pelo próprio sujeito.

Embora as pesquisas na área de educação musical tenham tratado dos saberes docentes e sua relação com a atuação profissional, penso que as discussões sobre a natureza dos saberes calcadas na perspectiva das subjetividades de professores podem fornecer subsídios para aprofundar discussões sob outro ponto de vista epistemológico, que possibilite ampliar nossa compreensão sobre a educação básica como espaço de atuação profissional para professores de música.

Ao lançar um olhar investigativo sobre os saberes docentes, Passeggi (2008) entende que é preciso avançar mais nessas questões, ampliando “diferentes formas de saber-fazer, saber-ver, saber-sentir o cotidiano institucional” (ibid., p. 251). Nessa direção, a autora entende que esses saberes nos conduzem ao “saber-poder partilhar com o outro a aprendizagem da curiosidade epistemológica” (PASSEGGI, 2008, p. 259).

Pineau (1989) afirma que há um desconhecimento sobre o nosso saber. Segundo o autor, os saberes são adquiridos tanto na escola como fora dela, na vida, nas ações e nas experiências que precisam ser reconhecidas na formação e na atividade profissional. Em outras palavras, nós sabemos porque somos formados ao longo das experiências. Sabemos que a ação é formadora e que a experiência cria o saber. O autor nos convida a refletir sobre o reconhecimento das aquisições da

experiência. Esse reconhecimento incide sobre a compreensão das condições de produção desse saber, que, como afirma Santos (2006), permite a conscientização e sua formalização para fins de validação social.

As condições de produção dos saberes a que se refere Pineau (1989) são relativas àquilo que é dado e que produz efeitos. Quanto ao convite de Pineau (1989) para refletirmos sobre o reconhecimento das aquisições da experiência do sujeito, entendo que a expressão reconhecimento, na perspectiva do autor, não se refere ao aspecto da enunciação do verbo empregado na voz ativa – admitir que esses saberes existem, porque isso poderia ser entendido como uma pretensão. Reconhecer, nesse caso, sugere que enxerguemos os saberes de maneira global, onde “se constrói e desconstrói cotidiana e perpetuamente nas fronteiras entre indivíduos e instituições, nas relações de trocas que se estabelece” (PINEAU, 2006, p. 14). Para o autor, as dimensões dos saberes docentes contemplam os saberes heterogêneos, porém integrados. Os saberes podem ser entendidos de forma hierarquizada, porém, não são imutáveis, podendo se alternar em função das diferentes estruturas em que se manifestam. Talvez, o paradoxo dessas dimensões relacionadas aos saberes que constituem a profissão docente seja que nem sempre os saberes são realizados ou explicitados simultaneamente e com a mesma intensidade.

Segundo Delory-Momberger (2008), as formas que os saberes da experiência assumem não são facilmente apreendidas, pois, uma vez que esses saberes são heterogêneos, parcelados, descontínuos, eles coincidem com os recortes formais dos saberes disciplinares. Segundo a autora, a constituição desses saberes remete a saberes singulares, impossíveis de serem modelados de modo mecânico, que permanecem hoje amplamente ignorados.

Nesse sentido, apresenta-se o problema da identificação e da formalização dos saberes da ação. No aspecto da localização desses saberes, Delory-Momberger (2008) entende que esses saberes escapam à própria consciência daqueles que os constituíram na experiência. Segundo a autora, as razões que levam a esse desconhecimento estão no fato desses saberes se constituírem de maneira indissociável do social, do biográfico e do epistêmico. Para Delory-Momberger (2008), esses saberes dizem respeito, de fato, ao mundo da vida dos indivíduos, isto

é, ao sistema construído de suas representações e, em particular, de suas representações do saber. Engajados na ação, a autora afirma que os indivíduos não dispõem da distância necessária para extrair das experiências e dos episódios de vida com que estão envolvidos os saberes cognitivos ou comportamentais que põem em ação, empiricamente.

Para Delory-Momberger (2008), nenhuma instância acadêmica, não importa quão instrumentalizada seja ela, está em condições de perceber, do exterior, essas formas de saber que escapam à simples observação e são recusadas como modelo. A autora afirma que nenhuma jurisdição externa é capaz, sobretudo, de restituir o percurso de experiências e de saberes envolvidos que constitui a vida de um indivíduo.

Para responder às necessidades dos saberes em processo de profissionalização, Delory-Momberger (2008) acredita ser necessário que as instituições formadoras desenvolvam uma concepção global da formação, de forma que, ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito, aos quais visa a instituição universitária, devam estar os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais e na sua atividade profissional (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.90-91).

De acordo com Abrahão (2003, p. 83), “são as imbricações entre o saber fazer e o saber ser, que embasam a prática docente”. A autora entende que é por meio das subjetividades dos professores, cujas tessituras estão entrelaçadas com as dimensões do desenvolvimento profissional e pessoal, que podemos ter uma melhor compreensão dos contextos em que estes estão inseridos. Segundo a autora, a palavra contexto significa aquilo que está tecido com, de forma que esses contextos comportam tanto a totalidade do que foi vivido no passado pelo sujeito, quanto as redes de relações sociais vividas no presente (ABRAHÃO, 2005, p. 141).

A compreensão dos contextos dos mundos vividos pelo sujeito, tanto nos projetos de si como nos projetos coletivos, talvez traga, para a área de educação musical, uma concepção mais abrangente sobre o processo de profissionalização de professores de música e suas relações com o contexto das escolas de educação básica.

Enquanto vários trabalhos na área de educação musical, como os antes

mencionados (ARAÚJO, 2005; AZEVEDO, 2007; BEINEKE, 2004; BELLOCHIO 2002, 2003; DEL-BEN et al. 2006b; HENTSCHEKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006), buscam compreender a relação entre saberes e atuação sob a lógica da argumentação, procuro investigar o processo de profissionalização a partir das subjetividades dos professores de música.

Cada docente tem o seu jeito de elaborar os seus saberes, revelando, assim, aquilo que Nóvoa (1995, p. 16) chama de “uma espécie de segunda pele profissional”. Essa segunda pele é a pessoa do professor, aquilo que está no cerne da profissão docente. Isso sinaliza que um modelo de profissionalização docente a ser considerado é aquele que delinea o modo de ser e estar na profissão. Nesse sentido, a rede de subjetividades, como nos sugere Santos (2000), passa pelo exercício de micro-ações praticadas no contexto. Essas ações vão constituindo os sujeitos desta pesquisa em profissionais, na medida em que estes narram o seu processo de profissionalização na área de música.

1.3 Apresentação dos capítulos

Esta tese se estrutura em sete capítulos. Após esta introdução – capítulo um, que localiza a temática da profissionalização de professores de música, apresento, no capítulo dois, o referencial teórico, denominado como Modos de se profissionalizar. Nesse capítulo são apresentados conceitos de profissionalização docente e proposições oriundas da teoria ator-rede – TAR, de Bruno Latour. No âmbito da profissionalização docente tomei como referência os estudos de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003). Pela perspectiva desses autores, a profissionalização é vista sob dois aspectos: profissionalidade e professionismo. A profissionalidade expressa a dimensão relativa aos saberes e competências necessários à atividade profissional. O professionismo é expressão das relações que se estabelecem no grupo profissional e das associações que o indivíduo busca estabelecer dentro e fora do seu contexto de trabalho. Isso implica em negociações, com vistas a adquirir prestígio e reconhecimento perante a sociedade. Para uma melhor compreensão de um dos aspectos da profissionalização, o professionismo, faz-se necessário investigar as ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus

contextos.

Para entender como alguém ou alguma coisa chega a ser reconhecida como tal, os estudos de Latour (2000, 2004, 2006) nos convidam a revisitar contextos em que determinados fatos ou acontecimentos foram construídos. Os princípios desenvolvidos por Latour consistem em dizer que as necessidades do contexto geram estratégias de ação que possibilitam diferentes combinações e tipos de associações. Esses princípios complementam o conceito de profissionalização docente, conforme definido por Ramalho; Núñez; Gauthier (2003).

No terceiro capítulo, Caminhos metodológicos, descrevo o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa. Interpretando, por intermédio de narrativas de profissionalização, o fenômeno “tornar-se professor de música na educação básica”, reflito sobre os questionamentos surgidos ao longo da pesquisa de campo e a aprendizagem construída ao longo desse caminho. Discorro, também, sobre as perspectivas metodológicas e os desdobramentos do termo abordagem biográfica. Relato, ainda, aspectos do campo empírico tomado para a investigação, a Remes, os motivos que me levaram a adotá-lo e as implicações metodológicas oriundas desse campo empírico. Descrevo os procedimentos adotados nas entrevistas com os professores informantes desta pesquisa e, por fim, apresento os procedimentos que orientaram os processos de transcrição, análise e interpretação das entrevistas.

Os três capítulos seguintes tratam da análise dos dados. No capítulo quatro, Inserir-se na Rede Municipal de Ensino de Sinop como professor de música, analiso o fenômeno em estudo a partir da entrada dos professores informantes no ensino de arte da Remes e os seus deslocamentos para a área de música. Os professores informantes narram como se inseriram na Remes, como passaram a atuar com o ensino de música, quais os caminhos percorridos para chegar à escola de educação básica e se tornar professores de música e, por fim, como aprenderam a ensinar música. As narrativas trazem trajetórias distintas dos professores informantes acerca de suas experiências formativas. O relato dessas trajetórias contribuiu para refinar a reflexão sobre o vir a ser professor de música nesse espaço escolar.

No capítulo cinco, Construir modos de ensinar música na escola, analiso como os professores informantes ensinam música. As narrativas revelam que as

trajetórias dos informantes são distintas, as escolas são distintas e os modos de ensinar também são distintos. Como cada professor tem a sua história, os informantes trazem em seus relatos maneiras distintas de ensinar e cativar alunos e escola com esse jeito próprio de ensinar. Os relatos mostram que, nesse processo, há uma negociação entre professores, de um lado, e escola e alunos, de outro.

No sexto capítulo, Dimensões do vir a ser professor de música na educação básica, apresento a visão que os professores informantes têm sobre si e como acreditam que o coletivo os vê como professores de música da escola. Descrevo, assim, o significado que a profissão professor de música tem para eles em seus respectivos contextos de atuação profissional.

Nas Considerações finais, retomo o caminho percorrido durante a investigação, refletindo sobre as narrativas de profissionalização que contam como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. Interpreto os movimentos persuasivos que desencadearam os acontecimentos narrados e procuro recompor os meandros que envolvem o processo de profissionalização desses professores. Trato, ainda, do processo do professor informante se tornar professor de música na educação básica e o modo como ele translada o seu conhecimento acumulado, tanto pela sua mobilização no contexto em que está inserido, quanto pela produção de sua subjetividade. Por fim, procuro apontar a relevância desta pesquisa para a área de educação musical.

Foram estabelecidos alguns critérios gráficos para a formatação do texto. As aspas são usadas nas citações diretas dos informantes bem como dos autores mencionados neste trabalho. As citações dos informantes que possuíam mais de três linhas foram apresentadas em fonte 11, a dos autores, em fonte dez. As palavras e expressões que demonstram ambiguidades ou importância por serem peculiares foram destacadas com aspas; palavras em língua estrangeira foram escritas em itálico. As citações em inglês, francês e espanhol foram traduzidas por mim. As citações redigidas na língua portuguesa de Portugal são mantidas na sua grafia original.

2 MODOS DE SE PROFISSIONALIZAR

No campo do estudo das profissões, Bourdoncle (1991) propõe uma tripla distinção entre termos. A profissionalidade, termo de origem italiana, está associada às qualificações, ou competências. O profissionismo está ligado às estratégias coletivas que tentam transformar um trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Nesse sentido, o profissional vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São situações que emergem do contexto e que vão sendo construídas por aqueles que estão em processo de profissionalização. O terceiro conceito explicitado por Bourdoncle (1991), o profissionalismo, é marcado pelo compromisso individual de cada profissional, ou seja, o que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal do profissional, daquilo que se quer fazer pela profissão.

Na literatura da área de educação a dimensão da profissionalização abrange os aspectos da profissionalidade, do profissionismo e do profissionalismo (RAMALHO, NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). O conceito de profissionalização na área educacional está ligado aos modos de ser e estar na profissão. Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme sinaliza Nóvoa (1995).

Partindo dessas considerações, busquei compreender, primeiramente, o que é profissionalização a partir de conceitos utilizados pela área de educação sobre profissionalização docente e, posteriormente, entender como ocorre esse processo no contexto escolar, que culmina nos interesses do coletivo que compõe as escolas de educação básica.

2.1 Profissionalização docente

Segundo Nóvoa (1991, p. 119), a função docente no Brasil foi normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, atribuiu a si a responsabilidade pelo controle do sistema educacional.

Uma das exigências principais sancionada pelo projeto modernizador,

através da Lei nº 4.024/1961, foi a formação docente. A habilitação específica para o exercício do magistério permitiu a inclusão da formação de professores entre os cursos profissionais, cujo objetivo era, segundo Weber (2008), corresponder às condições do mercado de trabalho.

Essa mesma necessidade de atendimento educacional reside na Lei nº 5.692/1971, promulgada em pleno regime autoritário, quando prevaleceu a visão de educação como capital humano. De acordo com Weber (2008), a formação docente é abordada, naquele momento, em termos de recomendação da elevação do nível de titulação, conforme disposto no artigo 29 da referida lei, embora fossem, ainda, admitidos diferentes graus de preparação docente, inclusive a licenciatura curta, o que, em si mesmo, segundo o autor, obscurecia o delineamento da fundamentação científica do trabalho docente. Durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, os docentes eram denominados como profissionais do ensino.

A década de 1970 foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar. A pedagogia liberal tecnicista, como era chamada na época, considerava o homem como um produto do meio, cuja consciência humana era controlada cientificamente através da educação. Nessa tendência liberal tecnicista a escola organizava o processo de aquisição do conhecimento de forma utilitária, isto é, aquilo que era necessário para o homem se integrar ao sistema social global (LIBÂNEO, 1989, p. 290). Com os anos 80, vieram as reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares. Essas reformas foram organizadas de modo que houvesse uma expansão da rede escolar, ainda que à custa da melhoria da qualidade de ensino.

A dimensão profissional da docência foi ampliada a partir da Lei nº 9.394/1996, atual LDBEN. Com o objetivo de expandir, para além dos conteúdos, as tecnologias ministradas em processos formativos, a Lei introduz a expressão “profissionais da educação”. A Lei enfatiza, também, a dimensão política e social da atividade educativa, no que inclui a dinâmica escolar e o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo. Além disso, apresenta as incumbências dos docentes (artigo 13) e as dos estabelecimentos de ensino (artigo 12), aspectos que, segundo a Lei nº 9.394/1996, não podem ser desconsiderados em processos formativos. A referida Lei induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo

tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação para uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira.

A formação de professores, conforme salienta Weber (2008), deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico, que considerem a competência como capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais, os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, no intuito de responder às diferentes situações encontradas no contexto de trabalho. O autor esclarece que atuar com profissionalismo exige do professor não só o domínio dos conhecimentos específicos, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, como a de saber interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence bem como com a sociedade.

Para Imbernón (2005, p. 24), o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular. O autor entende que a profissionalização docente tem como ponto de partida a complexidade e a diversidade. Ele entende, ainda, que a profissionalização é definida nos contextos do exercício da docência e nos contextos sócio-históricos marcados por valores, interesses, necessidades e possibilidades. A profissão docente assume um papel que transcende o ensino, que se preocupa com o pedagógico e o didático, e se transforma na possibilidade de criar espaços para que as pessoas aprendam a se adaptar e conviver com mudanças e incertezas. Desse modo, Imbernón acredita que “só assim a profissão docente se moverá em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais, que alguns autores as chamam de acadêmicas e a estrutura de participação social” (IMBERNÓN, 2005, p. 29).

Nóvoa (1995, p. 38) argumenta que a função dos profissionais da educação define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediadas pela linguagem técnica pedagógica. Ao distinguir a profissão docente de muitas outras profissões, por não poder ser definida apenas por critérios ou por competências científicas, Nóvoa

(1998) entende que o professor, ao assumir sua profissionalidade como um professor que saiba analisar a prática educativa desenvolvida na escola e fora dela, deverá saber gerir as mais diversas atividades que constituem a sua profissão. O professor deverá dar conta do que acontece no seu contexto de trabalho e, a partir do conhecimento profissional, provocar mudanças significativas tanto no ensino quanto na realidade social. A socialização profissional continua, após a formação inicial, no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Para Nóvoa (1995), somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode tratar de profissionalização docente sem se referir à instituição de ensino. Para o autor, existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.

A relação entre sistema educativo e profissionalização docente é, segundo Ramalho; Núñez; Gauthier (2003), um processo de socialização, comunicação, reconhecimento, decisão e negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Os autores entendem que a profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo ao longo da história da docência. É um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser professor no interior do sistema educativo.

No plano das práticas e das organizações, os autores entendem que a profissionalização docente é, também, um processo político e econômico que induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, tanto no seio da instituição escolar como fora dela. Para Ramalho; Núñez; Gauthier (2003), a profissionalização tem dimensões, que constituem uma unidade: uma interna, denominada profissionalidade, e outra externa, o professionismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões, como dimensões nucleares de construção da profissão.

O termo profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão,

crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação e criatividade, uma vez que esses componentes caracterizam os fundamentos do conhecimento da docência como profissão.

O profissionalismo é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, é uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público e com o público.

Essa dimensão da profissionalização refere-se, também, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional e às associações que o indivíduo busca estabelecer dentro e fora do seu contexto de trabalho. Isso implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de forma que lhes proporcionem não apenas certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas, também, uma forma de prestígio e reconhecimento social.

Para fazer uma análise da profissionalização docente, Nóvoa (1995) entende que o contexto sociocultural proporciona valores e conteúdos considerados importantes para a profissionalização docente. O autor entende que o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado” (NÓVOA, 1995, p. 65).

A contextualização implica também em compreender o contexto pedagógico e o contexto profissional. Segundo Nóvoa (1995), o contexto pedagógico significa a prática em sala de aula, e o contexto profissional se reporta aos modelos de comportamento profissional, ideias, crenças e rotinas elaboradas no interior dos coletivos. O autor afirma, ainda, que, no contexto profissional dos professores, pode-se reproduzir diferentes modos de pensar tanto por pequenos grupos no interior de uma mesma escola, como por todo o coletivo. Portanto, “falar de determinação da

prática é referir as limitações ou os marcos da actuação dos professores, o que produz uma certa imagem de 'debilidade' profissional. Mas os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos" (NÓVOA, 1995, p. 65).

Os anos 90 foram marcados pela organização, administração e gestão de estabelecimentos de ensino, e outros conceitos de competências. Para Nóvoa (2007), esses conceitos de competências não conseguiram se libertar de suas origens comportamentalistas e de carácter técnico-instrumental. Apesar dos avanços teóricos que discutem a profissionalização docente, Nóvoa (2007) entende que é preciso se apropriar de conceitos sobre a profissão docente construídos dentro da profissão, apropriados a partir do próprio trabalho dos professores em seus contextos.

No século 21, as abordagens (auto)biográficas mostram que os professores parecem ter conquistado maior visibilidade no cenário educacional. Para discutir conceitos como profissionalidade, Nóvoa (2007) revisita esse conceito e, dentro dele, cria uma nova teoria, a teoria da pessoalidade. A teoria da pessoalidade se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. "Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica" (NÓVOA, 2009a, p. 26).

Pensar na pessoalidade do professor é romper com um debate sobre competências sugeridas dentro de modelos de profissionalização docente. A profissionalização da docência, segundo Ramalho; Núñez; Gauthier (2003), não se constitui como um modelo pré-estabelecido, mas como um processo de construção de si nos projetos individuais e coletivos dos contextos nos quais estão inseridos. A profissionalização implica em reconhecer a história dos docentes nos seus contextos, a partir de referências situadas em outros contextos, marcadas por diferenças substanciais de realidades. Os autores esclarecem que, "quando falamos da profissionalização, falamos da dinâmica do contexto real do trabalho, não esquecendo que o contexto real do trabalho está mudando como muda também o contexto do professor" (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 189).

A profissionalização docente fundamenta-se, portanto, na articulação entre os saberes docentes e na busca pelo reconhecimento social dos indivíduos em seus

contextos. O movimento contínuo desse processo ocorre por intermédio de uma rede de elementos variáveis que influenciam, modificam e determinam os acontecimentos situados no contexto educacional. Nesse aspecto, é necessário seguir os próprios docentes em seus contextos de trabalho, uma vez que a profissionalização é um processo que, no campo educacional, faz referência a um modo de ser professor.

2.2 Movimentos persuasivos em direção à profissionalização: uma perspectiva a partir da Teoria Ator-Rede

Seguir os atores em seus contextos, com o intuito de compreender como se constroem coisas ou acontecimentos, é a proposta de Bruno Latour (2000). Para entender como alguém ou alguma coisa chega a ser reconhecida como tal, Latour nos convida a reabrir “caixas-pretas”, ou “histórias controvertidas”, para ver o que interessou contar, e, também, o que não interessou contar no momento em que os episódios estavam sendo construídos. O processo de descrever os movimentos estratégicos realizados pelos “construtores de fatos” é explicitado por Latour (2004) em uma teoria denominada pelo autor como teoria ator-rede – TAR.

A TAR é produto dos estudos de um grupo de antropólogos, sociólogos e engenheiros franceses e ingleses associados, dentre os quais, Bruno Latour. O interesse desses estudiosos está voltado para o contexto das descobertas científicas. A descoberta em si não é mais vista como um fato estabelecido por cientistas, mas como resultado de um processo social que passa a ocupar um lugar central nas interpretações da construção de fatos científicos. Assim, a ciência é entendida como uma construção social, cuja produção e resultados estão inseridos na estrutura social como as demais ações humanas, sujeita aos interesses, conflitos e contradições comuns a qualquer atividade social (MACHADO, 2006, p. 43).

A sigla TAR (em inglês, *ANT – Actor-network theory*) foi discutida exaustivamente por Latour, Callon e Law. Latour queria que a teoria fosse chamada de sociologia da tradução ou da inovação, por entender que a sociologia da tradução está atenta aos processos de constituição do saber, em detrimento da ciência pronta, mas os demais pesquisadores preferiram manter a sigla *ANT*. Latour só se

convenceu da sigla após compará-la à palavra *ANT*, que em inglês significa formiga. Metaforicamente, a *ant* explica como transportar coisas sem se modificar até o destino delas, isto é, ao centro, como chama Latour (LATOURE, 2004).

Nessa perspectiva, há um duplo movimento que consiste em, primeiramente, construir coletivamente um objeto, ou situação, e, posteriormente, identificar os atores envolvidos. Esses dois mecanismos que podem ser disjuntos, às vezes, ocorre de se juntarem para um melhor funcionamento. Embora o inovador seja quem souber convencer os outros de que ele estava na origem dos projetos desenvolvidos, aquilo que foi inovado é o resultado de um trabalho coletivo, tanto de associações como de atribuições.

O autor afirma que a tarefa da sociologia é ver a teoria social, colocando todas as coisas, inclusive nós, para remontar um social, não como uma sociedade, mas como um coletivo. Isso significa pensar que, embora tenhamos nossas singularidades, estamos todos juntos, e somos, portanto, um coletivo. Para Latour; Woolgar (1997), o coletivo pode ser entendido como rede social, desde que garanta o princípio da heterogeneidade do social, assim como de toda e qualquer entidade, seja ela um indivíduo, uma comunidade, um texto ou um objeto técnico. As ações coletivas de uma rede são, segundo o autor, definidas permanentemente e localmente, a partir de um jogo de associações e composições marcadas pela reciprocidade, as quais envolvem todos os elementos da rede (LATOURE e WOOLGAR, 1997, p. 105).

O que interessa para Latour; Woolgar (1997, p. 113) não é a “ideia genial”, mas, antes, ver como, por exemplo, no caso de Louis Pasteur⁴, um homem, algumas bactérias, alguns anos de trabalho adquirem um máximo de efeito. O autor se volta para as práticas da construção de uma atividade capaz de mobilizar o mundo, de fazê-lo variar de grandeza, de recombinar e superpor os traços produzidos, de incorporar e fundir-se com outras formas de pensar. Sua análise permite compreender como o mundo é mobilizado e transformado por coisas que, embora tenham a mesma origem, são separadas somente para caracterizar uma etapa final

⁴ Louis Pasteur, ilustre pesquisador francês que descobriu a vacina anti-rábica. Seus estudos deram origem à atual técnica de pasteurização dos alimentos.

do processo de sua construção.

Latour (2004) esclarece que sempre se propôs, como pesquisador, a pensar de um modo diferente, isto é, de como a maioria pensa e de como as coisas são feitas. E uma maneira de explicar isso foi criar a TAR, nas palavras dele, “um jeito alternativo de praticar sociologia”. Para Latour (2004, p. 102), a sociedade deve ser entendida, também, como uma ciência das associações, e não apenas como uma ciência do social.

A TAR é uma abordagem que rompe com as clássicas polarizações entre natureza e sociedade, contexto e conteúdo. Dessa forma, os autores compreendem o conhecimento como resultante de uma multiplicidade de interações sociais e técnicas, cujas práticas concretas estão geograficamente situadas e ligadas a um coletivo. Latour (2004, p.104) entende que “é impossível compreender qualquer rede sem conhecer as instituições, os veículos materiais, e os atores que intermediam essa relação”.

Latour (2004) entende que, por meio da TAR, é possível seguir os atores em seus contextos de produção e, assim, buscar maior compreensão da complexidade das práticas científicas nas quais esses atores estão envolvidos (LATOUR 2004, p.18). Nas palavras de Latour (2004), a TAR consiste em seguir as coisas através das redes em que elas se transportam e descrevê-las em seus enredos. Contudo, o próprio Latour é o primeiro a criticar a teoria de rede de atores, admitindo uma série de restrições. Para ele, há quatro “pequenos problemas” na Teoria Ator-Rede: a palavra teoria, a palavra ator, a palavra rede e o hífen que liga o ator à rede. O problema, portanto, começa no nome, uma vez que as definições usuais de teoria, ator e rede se chocam com o que a TAR significa em termos de uma proposta teórico-metodológica. Para melhor entendê-la, o autor esclarece alguns conceitos básicos.

Com relação ao conceito de teoria, Latour (2004) afirma que a TAR não pode ser classificada como uma teoria do social, do sujeito ou da natureza. Para ele, a TAR não é uma teoria cujos princípios estejam dados de antemão, tampouco que possa se aplicar a algo, uma vez que o que está em jogo não é a aplicação de um quadro de referência no qual podemos inserir os fatos e suas conexões, mas a possibilidade de seguir a produção do conhecimento. Segundo a definição de

Latour, a TAR é, antes de tudo, um caminho para seguir a construção e fabricação dos fatos que, nesse sentido, teria a vantagem de poder produzir efeitos que não são obtidos por nenhuma teoria social.

Quanto ao conceito de ator, é preciso diferenciá-lo do sentido tradicional de ator social da sociologia e do termo em inglês que se limita a pessoas, pois, para Latour (2000), ator é tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos e máquinas. Por esse motivo, Latour (2000, p. 346) toma da semiótica o termo “actante” que, em sua concepção, define melhor o que é humano e o que é não-humano.

De acordo com Latour (2000), um ator é definido pelos efeitos de suas ações, de modo que o que não deixa traço não pode ser considerado um ator. Ou seja, somente podem ser considerados atores aqueles elementos que produzem efeito na rede, que a modificam e são modificados por ela e são esses elementos que devem fazer parte de sua descrição. Porém, não há como anteciparmos que atores produzirão efeitos na rede, que atores farão diferença, senão acompanhando seus movimentos.

O conceito de rede, utilizado por Latour, remete à noção de fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e das quais sofrem interferências constantes. Do ponto de vista topológico, uma rede é uma lógica de conexões, e não de superfícies, definidas por seus agenciamentos internos e não por seus limites externos. Na abordagem da TAR trata-se, então, de enfatizar os fluxos, os movimentos de agenciamento e as mudanças por eles provocadas, pois, como diz Latour (2002, p. 66), “não há informação, apenas trans-formação”, e essa é a principal característica da rede.

Latour (2002) enfatiza ainda que o conceito de rede da TAR não deve ser confundido com o objeto a ser descrito, que é sempre também um ator em relação. Uma rede de atores não é redutível a um ator sozinho, nem a uma rede, mas composta de séries heterogêneas de elementos, animados e inanimados, conectados, agenciados. Ela é, simultaneamente, um ator, cuja atividade consiste em fazer alianças com novos elementos, e uma rede, capaz de redefinir e transformar seus componentes.

A utilização do hífen entre os termos ator e rede busca demarcar a intenção

de seguir a circulação das entidades micro e macro, tomando “ator” e “rede” como duas faces do mesmo fenômeno. Entretanto, o par ator-rede, incluindo o hífen, é, para Latour, insuficiente para dar conta da ação que se distribui em rede, dos processos de fabricação do mundo, por ser, muitas vezes, equivocadamente tomado como o par indivíduo-sociedade.

O que na TAR está sendo designado por “rede” refere-se muito mais ao modo de descrever esse movimento circulatório do que a caracterizar seus elementos. Como define Latour (2002), a originalidade da noção de rede na TAR reside em não reduzi-la à ideia de vínculo, mas em acentuar a ação, o trabalho de construção e transformação presente nas redes. Assim, o interesse do autor consiste em seguir o trabalho de construção dos fatos, dos sujeitos, dos objetos; construção que se faz em rede, através de alianças entre atores humanos e não-humanos.

A noção de rede permite tratar num mesmo quadro teórico a produção e a circulação dos fatos construídos. Tratando-se especificamente da profissão, Latour (2000) diz que o cientista, ou outro profissional, se torna um profissional quando souber pontuar associações, deslocar interesses em direção a pontos de passagens obrigatórios, os quais poderão torná-lo indispensável sobre toda a rede. Dada a pluralidade de atores e interesses que participam ou que podem colaborar com o trabalho desenvolvido num espaço coletivo, segundo Latour (2000), alianças estáveis têm que ser construídas para servir de apoio, uma vez que as redes são concebidas como um processo coletivo.

Para que a rede tenha êxito, o autor afirma que, primeiramente, o ator deve buscar a necessidade de se tornar indispensável para os outros. Ao buscar arregimentar aliados, o ator define pontos de passagem obrigatórios pelos quais os outros deverão passar, indicando os deslocamentos a serem realizados pelos atores associados à rede. Portanto, o desafio será definir quem são esses outros atores e como colocá-los na rede. Ao longo de todo o processo de construção das redes, Latour (2000) afirma que os atores se definirão entre si, e, a partir dessa definição, o próximo passo é dar concretude à rede de alianças, mesmo que ainda de forma hipotética.

À medida que esses atores são recrutados e transformados em aliados, o

passo seguinte consistirá na distribuição de potenciais papéis entre os atores, pois, a construção desses fatos põe em cena os processos de mobilização dos aliados. Essa mobilização permite que os aliados se tornem porta-vozes ou intermediários que poderão ser deslocados e reunidos em um ponto, criando, assim, um elo de forças, designado por Latour (2000) como laços, nós ou ligante. A partir disso, o ator se torna o centro desse ponto, uma vez que lhe foi atribuída a responsabilidade pela circulação dos intermediários produzidos. O resultado desse processo é fruto de um trabalho coletivo. Como qualquer empreendimento coletivo, as negociações, acordos e concessões passam a ser de conhecimento público e ganham visibilidade social. Essa etapa se consuma na medida em que a ação de atrair o interesse do outro, que se traduz na atração de interesses ou translação de interesses, se estabiliza entre os diferentes atores envolvidos.

2.2.1 Translação de Interesses

Transladar significa deslocar, transferir e transportar. Uma forma de explicitar essa translação é compará-la ao movimento de uma escada rolante, que se constitui mecanicamente em um movimento sólido, cujas partes conservam uma direção constante, isto é, voltando sempre para o centro gerador desse movimento, ou seja, para si mesma. A escada rolante transporta pessoas ou coisas através de degraus, que continuam a ficar em posição horizontal. Nos movimentos de translações é possível observar que um mesmo elemento se desloca periodicamente numa determinada direção, sempre paralelo a si mesmo. Portanto, translação significa o movimento que um ator realiza de um ponto a outro, denotando, na simetria da translação, que o ator desliza, ou se desloca, mantendo-se inalterado.

A noção de interesse, no enfoque dado por Latour (2000), é tomada da expressão latina “inter-esse”. Como indica o termo, “é aquilo que está entre os atores e seus objetivos, criando uma tensão que levará os atores a selecionarem apenas aquilo que, em sua opinião, os ajude a alcançar esses objetivos entre muitas possibilidades existentes” (LATOUR, 2000, p. 178).

De acordo com Moraes (2004), o interesse não se presta à unanimidade, tão pouco tem a pretensão de orientar as pessoas em uma direção unívoca; ao

contrário, ele se presta à associação com outros interesses díspares. Na construção de um fato científico, por exemplo, o profissional envolvido não exige de seus colegas de trabalho um interesse por sua proposição análogo ao seu; a ele basta que aceitem passar por algumas condições nas quais essa proposição lhe interessa.

Translação de interesses é, portanto, a expressão usada por Latour para descrever os movimentos estratégicos realizados pelos construtores de fatos, isto é, pelos profissionais, cuja finalidade consiste em envolver pessoas. Mediante a interpretação e a tradução de seus interesses, o ator alista pessoas para que elas participem da trajetória que uma ideia percorre até ser transformada em realidade. Esses movimentos reduzem as dificuldades que o ator encontra para manter as pessoas envolvidas partilhando do mesmo interesse.

As translações que os profissionais fazem são para criar elos de forças, que se encarregam de transportar, de mão em mão, o objeto de seu interesse e dos demais aliados. Portanto, transladar interesses significa oferecer novas interpretações desses interesses, bem como canalizar as pessoas envolvidas para diferentes caminhos, com vistas a alcançar um determinado objetivo, num movimento lento, constante e conjunto (LATOURE, 2000, p. 194).

Assim, ao vermos como se constroem as redes, é possível notar que a força delas se mede pelo trabalho realizado, pelas recombinações, pelo ator e pelo número de aliados que foram convencidos e estabilizados. A TAR, como um espaço de articulação entre os atores, nos leva, segundo Pimentel (2003), a compreender o mundo que nos cerca. É entendendo como se constituem esses mistos de conhecimentos que entenderemos as redes que constituem nossos coletivos. Nas redes, sujeito e mundo não são dados, nem existem separados um do outro, de modo que, nas redes, ocorrem processos de objetivação e subjetivação que são mobilizados pelo conhecimento.

A partir dessas conexões, a noção de coletivo aponta para múltiplas formas que as relações sociais assumem ao serem modificadas juntamente com os conhecimentos e as técnicas. Para Pimentel (2003), o sujeito é definido a partir das conexões que realiza, isto é, de sua simetria/assimetria para com os pólos. Ele contém em sua gênese uma forma variável que se comuta e se transforma com o desenvolver das interações, articulações e relações que são estabelecidas com os

outros elementos de sua rede. O autor afirma que:

Na medida em que no coletivo se estabiliza um sujeito, este parece estar desvinculado de suas conexões. Mas apenas parece, pois é a intensidade das ligações entre diversos fatores e diferentes espécies de atores que fornece a possibilidade de se falar em um universo objetivo e um universo subjetivo. (PIMENTEL, 2003, p. 109).

A mobilização dos conhecimentos articulados em rede nos dá a compreensão de que determinados acontecimentos que estão situados na esfera das conjecturas são influenciados por diversas variáveis. Essas variáveis podem ser consideradas como controvérsias que se dão no início de discussões sobre determinados assuntos. As controvérsias são superadas na medida em que as comprovações e a validade dos fatos ou acontecimentos tornam-se aceitáveis. Desse ponto em diante, o conhecimento reconhecido pela sociedade, normalmente, é incorporado às novas situações dentro do contexto.

2.2.2 Ciclos de acumulação do conhecimento

Ao buscar definir o domínio de conhecimento, Latour (2000) esclarece que a primeira vez que um evento nos ocorre, nada sabemos sobre ele; começamos saber algo somente a partir da segunda vez, ou seja, quando nos é familiar. O autor exemplifica o conceito ao dizer que alguém possui conhecimento quando tudo o que acontece é apenas um caso dentre outros eventos já dominados. Porém, o próprio autor entende que essa definição é muito ampla. Então, ele afirma que, se definirmos conhecimento como familiaridade com eventos, lugares e pessoas, que são vistos e revistos muitas vezes, o ator-rede que sai em busca de aliados será sempre o mais fraco, exceto se tudo o que lhe suceder estiver acontecendo ao menos pela segunda vez.

O que Latour chama de conhecimento não pode ser definido sem que se entenda o que significa a aquisição do conhecimento. O conhecimento não é algo que possa ser descrito por si mesmo ou por oposição a ignorância ou crença, mas, apenas, por meio do exame de todo um ciclo de acumulação. Esse ciclo de acumulação consiste em trazer as coisas de volta a um lugar para que alguém as veja pela primeira vez e outros possam ser enviados para trazer mais outras coisas

de volta. Para familiarizar-se com coisas, pessoas e eventos distantes, Latour diz que, ao invés de centrar-se na intersecção, ele prefere centrar-se no que chama de “processo ou ciclo de acumulação”. O autor chama de conhecimento “tudo aquilo que se acumula no centro das redes” (LATOURE, 2000, p. 356-357).

Os ciclos de acumulação são, segundo Latour (2000, p. 362), “aquilo que se traz de volta”. O autor diz que, para trazer acontecimentos, lugares e pessoas que estão distantes do centro das redes, é preciso criar estratégias para torná-los móveis. Essa mobilização deverá ser mantida de forma estável para que sejam recombinações de tal modo que possam ser acumuladas e agregadas a outros conhecimentos.

Ao observar o ciclo de acumulação, Latour afirma que as redes acumulam nós para que tudo se torne familiar, próximo e útil dentro daquele determinado contexto. Quanto ao que se faz nesses contextos com o conhecimento acumulado, o autor sugere voltar aos centros onde esses ciclos começaram e buscar o que foi acumulado pelo ator ao construir um domínio de conhecimento cercado de aliados (LATOURE, 2000, p. 376).

A partir do momento em que o ator-rede consegue manter estáveis os seus aliados nesse centro de conhecimento acumulado – que entendo aqui como contexto de trabalho, esse ator passa a ter domínio sobre o contexto. Esse domínio é adquirido através de estratégias e negociações, pois, segundo Latour, são elas que influenciam as condições no contexto de trabalho. Portanto, como afirma o autor, a “jogada é deixar as fronteiras abertas”, criando uma rede que nos permita estudar o que está entre as malhas e ver como se sustentam conteúdos e contextos (LATOURE, 2000, p. 294).

As proposições sobre como as redes se articulam contribuem com informações sobre as estratégias que o profissional desencadeia para convencer seus pares que aparecem tecidos nessas redes. O esquema gráfico na figura 1 retrata o movimento esboçado por Latour (2000) para entender o processo de acumulação do conhecimento.

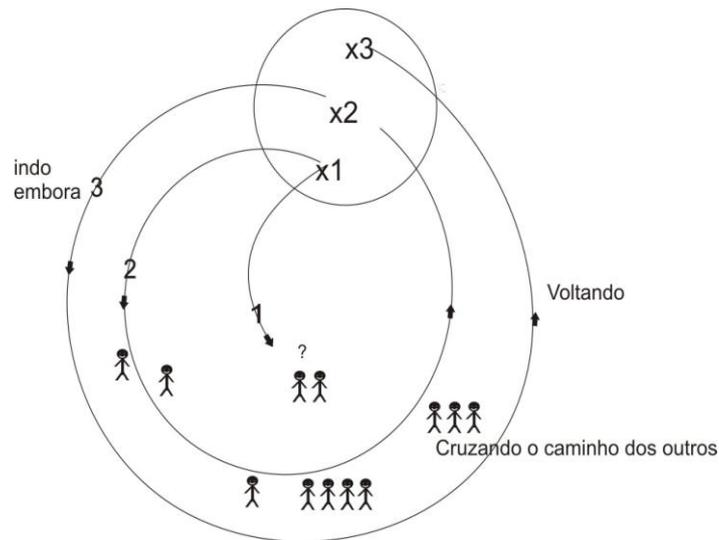


Figura 1. Movimento do ator-rede (Fonte: LATOUR, 2000, p. 357)

Dentre os elementos que sustentam o processo de acumulação do conhecimento, podemos identificar, no alto da figura, o círculo que representa o ator-rede. Os símbolos x1, x2 e x3 significam o conhecimento acumulado no interior da rede. A quantidade de deslocamentos que o ator-rede faz em busca de novos aliados é representada pelos algarismos 1, 2 e 3. Os bonequinhos representam os possíveis aliados que serão arregimentados pelo ator-rede, e as setas indicam o caminho percorrido e o movimento do conhecimento acumulado em direção ao centro da rede, isto é, o que o ator-rede traz de volta para si.

De acordo com Latour (2000, p. 358), o que seria a transmissão do conhecimento no algarismo 1 desaparece sem deixar traços, e, por isso, afirma o autor, “não há diferença no conhecimento entre o primeiro e o segundo que vai tateando no escuro sempre à mercê de cada uma das pessoas que cruzam seu caminho”. Como é possível ver na figura, x2, que significa a segunda expedição, é mais bem sucedida que a primeira, uma vez que, como afirma o autor, “além de voltar, traz coisas que possibilitam à terceira familiarizar-se com o conhecimento acumulado” (Latour, 2000, p. 358), e, tão logo seja possível, o ator-rede, denominado na figura como x3, irá para outros lugares em busca de novos aliados. A cada volta desse ciclo de acumulação, mais elementos vão sendo reunidos no centro, representado por um círculo, o ator-rede, no alto da figura (LATOUR, 2000,

p. 358).

O significado do que são esses “x” na figura é definido por Latour (2000, p. 358) como “extraordinários artifícios”, que entendo como as estratégias a que o autor se refere. Porém, para entender todas as condições que possibilitam a ocorrência de um ciclo de acumulação, Latour sustenta que, antes de quisermos distinguir todos os tipos de domínios do conhecimento, tais como leis, política, ciência, tecnologia e economia, é preciso levar em conta todos os movimentos que esses domínios fazem para se transformar em centro acumulativo de conhecimento. Portanto, o que é consensual para Latour (2000, p. 419), em qualquer controvérsia sobre o domínio do conhecimento, é o tamanho, a extensão e a força das redes que produzem situações estáveis ao que for elaborado nos centros acumulativos dentro dessa rede. A extensão e a força do ator-rede só serão obtidas se este, através de aliados, for capaz de se tornar indispensável ao contexto em que está inserido.

Para Latour (2000), o domínio do conhecimento acumulado é menos importante do que as estratégias que o profissional desencadeia para convencer seus pares, a sociedade e o Estado de sua existência e necessidade. Segundo o autor, não basta definir e dominar certa área do saber, mas é preciso criar movimentos persuasivos em direção à aceitação e ao reconhecimento junto a um grupo profissional, bem como convencer a sociedade sobre a necessidade desse reconhecimento.

A partir do pensamento de Latour (2000), entendo que o conhecimento acumulado é fundamental no processo de profissionalização, pois, como afirma o autor, “há um conjunto de estratégias para alistar e interessar os atores humanos e não humanos. Quando essas estratégias têm sucesso, o ator-rede se torna indispensável para todos quantos quiserem promover seus próprios interesses” (LATOURE, 2000, p. 218).

O autor acredita que, para que sejam analisadas as razões do sucesso de uma atividade profissional, “deve-se trabalhar simultaneamente com duas dimensões: o lado de dentro – o conhecimento, e o lado de fora do processo de produção do conhecimento propriamente dito”, que consiste em arregimentar aliados (LATOURE, 2000, p. 258). Esse movimento simultâneo é a troca entre o conhecimento acumulado e a sociedade. Para Latour (2000), os profissionais, muitas

vezes, esquecem das negociações que influenciam suas condições no contexto de trabalho, pois “a cada passo do caminho, altera-se a constituição daquilo que é interno e daquilo que é externo” (LATOUR, 2000, p. 288).

Tomando como base os conceitos apresentados, é possível dizer que um ator-rede, que entendo neste trabalho como o professor de música, se define como profissional tanto pela sua mobilização no contexto em que está inserido, quanto pela produção de sua subjetividade. Trata-se de um caminho em que a rede é um processo de produção, ao mesmo tempo, do contexto e da subjetividade. Para compreender esse processo de profissionalização, faz-se necessário criar caminhos metodológicos para acompanhar os profissionais em seus movimentos/deslocamentos. Esses caminhos, que apresento a seguir, foram construídos em forma de narrativas. Conhecer as narrativas de profissionalização desses profissionais é uma maneira de compreender o conhecimento acumulado nos diferentes contextos sociais nos quais estão e estiveram inseridos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Desdobramentos do termo abordagem biográfica: perspectivas metodológicas

A história de vida em formação aparece em fins dos anos de 1970, no contexto das transformações econômicas e sociais, mas emergem, também, dos questionamentos políticos e ideológicos que afetam as sociedades ocidentais. A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades para encontrar o seu lugar na história coletiva. O processo de formação pelas histórias de vida permite que sejam reconhecidos os saberes subjetivos adquiridos na experiência e nas relações sociais.

Na área educacional a pesquisa biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida instituições educacionais de ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Há, no entanto, um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011).

A abordagem biográfica, segundo Josso (2006), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como produção do saber ser. A reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos. O biográfico, como disse Pineau (2008, p.20-21), nos ensina o saber da vida. Esse saber da vida é “o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”, do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer.

No curso da vida, o sujeito se engaja na busca de si mesmo, na busca de sentido e na busca de conhecimento, de forma que o que está entre o saber ser e o saber fazer é a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Esses conhecimentos, quando deslocados e movimentados, transportam coisas, ao mesmo tempo em que nos trazem outras de volta, o que Latour (2000) chama de

conhecimento acumulado. Esse deslocamento, que entendo também como trajetórias, evidencia um sujeito envolvido consigo mesmo, com o outro e com os contextos em que já esteve ou está inserido. A figura desse sujeito consiste em uma pessoa que enxerga o que ela é, o que já não pode mais ser e o que ainda poderá se tornar. O vir a ser contínuo lembra ideias de Freire (1997), de que somos seres inconclusos.

Em pesquisas da área educacional, vários autores se referem ao termo abordagem biográfica de maneira bastante diversificada. Dominicé (1988) define a abordagem biográfica como biografia educativa. Delory-Momberger (2008) a define como biografização, se referindo à junção de biografia com educação. Nóvoa (1998) denomina essa metodologia como (auto)biografia. Josso (2004), que desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores, se refere à abordagem como narrativas de formação. Já Pineau (2008) considera que todos esses desdobramentos se referem à história de vida de professores.

Para construir a metodologia utilizada neste trabalho, parti do pensamento de Delory-Momberger (2008). Ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história, para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. Assim, quando o sujeito conta acontecimentos de sua vida concernentes à área de interesse do pesquisador, esse sujeito está produzindo uma narrativa biográfica. No sentido etimológico, as palavras narrativa – bio – gráfica significam história de vida escrita.

De acordo com Delory-Momberger (2008), a linha mestra de biografia em educação é evidenciar a aproximação entre escrita de si e aprendizagem. Para discutir essa relação, a autora captura duas tradições de pesquisa sobre o biográfico no domínio da formação. A primeira é a do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que surgiu em países de língua francesa no final da década de 1970 e se difundiu a partir de 1980 com um livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, que traz a colaboração dos pioneiros desse movimento, especialmente Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso. A segunda tradição é a da pesquisa biográfica consolidada em países anglo-saxões, cujas

filiações, analisadas pela autora, remontam ao século XVIII e ao romance de formação, cuja obra fundadora é a de Goethe.

Ao construir seu pensamento com ênfase no biográfico, Delory-Momberger (2008) aproxima-se da proposta de Dominicé (1990), que utiliza o conceito de biografia educativa. A autora analisa o biográfico como uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar e interpretar situações do vivido, além de focalizar a dimensão narrativa da reinvenção de si.

Na área da educação, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas como fontes de compreensão do singular-plural das histórias, das memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos. De acordo com Pineau (1999), biografia se refere à escrita da vida de outra pessoa, o que Dominicé (1995) define como biografia educativa, pelo fato de se tratar da trajetória educacional dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ao entender esse mesmo conceito como biografia formativa, Josso (1991) considera que a abordagem biográfica captura as aprendizagens pela experiência que o sujeito viveu ao longo da vida.

O entendimento construído por Josso (2004) e Dominicé (1995) sobre a abordagem biográfica como um processo de investigação/formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através das aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos, pelos sujeitos que participaram e participam do seminário História de Vida em Formação. Essa perspectiva de trabalho, centrada na história de vida de professores, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Josso (1991) entende que é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

As experiências e os seminários desenvolvidos desde a década de 1980 pelo grupo da Universidade de Genebra marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras da compreensão do processo de formação. Nesse sentido, afirma Dominicé (1988, p. 103) que “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica, caracteriza a

sua utilização em ciências da educação”.

Para Moita (1992), a abordagem biográfica é mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, “é via de acesso à sua exploração”, e prende-se com sua especificidade tanto a uma ordem metodológica como epistemológica. Para a autora, o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores (MOITA, 1992, p. 117).

Para uma melhor compreensão e desdobramento da abordagem biográfica proposta por Dominicé (1990), é preciso ir além do sentido etimológico da palavra biográfico. Segundo Delory-Momberger (2008), o espaço-tempo no qual concebemos nossa existência é construído com base naquilo que apreendemos em nossas vidas. A autora entende que jamais atingimos diretamente o vivido, exceto pela mediação das histórias narradas, pois, quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. Para a autora, o único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita, isto é, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Como investigação, Souza (2008) comenta que a abordagem biográfica contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos profissionais do professor e as dimensões do cotidiano escolar. Esse método possibilita conhecer não só o professor, mas a relação deste com a escola, identificando, dessa maneira, o seu processo de profissionalização docente. Uma vez que a abordagem biográfica é capaz de abarcar as dimensões pessoais e profissionais da vida de uma pessoa, é possível compreender as influências, as escolhas e os interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização e dos desejos de vir a ser (SOUZA, 2008, p. 88-89).

Outra categoria utilizada pela área educacional é a autobiografia, que expressa, segundo Pineau (1999), o escrito da própria vida, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as

narrativas de formação. Nóvoa (1988) afirma que, no campo da literatura pedagógica, há um destaque para a importância e significado frente à transposição de outros momentos e movimentos sobre o processo de formação. Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de autobiografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais. Para Nóvoa (1988, p. 116), “a (auto)biografia integra-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Na estratégia metodológica da autobiografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Portanto, Nóvoa (1995) diz que cabe ao pesquisador preocupar-se em apresentar os significados que os participantes atribuem às coisas e à vida.

A pesquisa autobiográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais que estes elaboram, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995, p.189).

Na área de educação musical, Torres (2003), que trabalha com narrativas de si, optou pela pesquisa biográfica, mais especificamente o método autobiográfico. Esse método, intitulado pela autora como autobiografia musical, permitiu capturar não só os relatos orais, mas as lembranças musicais por intermédio das escritas de si. Segundo a autora, a denominação

Autobiografias musicais são as narrativas de si, escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças. (TORRES, 2003, p. 84).

Além das denominações biografia e autobiografia, há, também, a denominação história de vida. Pineau (2006), conforme já dito, prefere nomear essas abordagens como história de vida, por entender que biografia e (auto)biografia têm o peso etimológico da escrita. Dessa maneira, o autor prefere chamar essas mesmas abordagens de história de vida, por entender que existem outros meios de se expressar as histórias de vidas além da escrita, como fotos, vídeos, TV, internet e cinema. A utilização do termo história de vida corresponde a uma denominação mais ampla em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

3.2 Narrativas

Após a diferenciação conceitual e terminológica de biografia, autobiografia e história de vida de professores, tomo como pertinente nesta pesquisa esclarecer o termo narrativas, uma vez ser este o termo escolhido para a realização deste trabalho.

Como afirma Barthes (1993), a narrativa está presente em infinitas diversidades de formas, tais como, a tragédia, contos, histórias e conversações. “A narrativa começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida” (BARTHES, 1993, p. 105).

A narrativa como forma discursiva foi abordada por diversos teóricos culturais e literários. Ela se tornou um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais. A hermenêutica inspirou o desenvolvimento de novos métodos de coleta e análise de dados empíricos no campo das ciências sociais e da educação

(FLICK, 2004).

O sociólogo alemão Fritz Schutze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica dentro desses campos científicos. O autor desenvolveu um método de análise de dados narrativos conhecido como entrevista narrativa (SCHUTZE, 2007). Fundamentando-se na sociologia fenomenológica, no interacionismo simbólico e na etnometodologia, o método de Schutze analisa as “estruturas de processos” pessoais e sociais. O autor parte do pressuposto que há uma relação entre aquilo que o indivíduo diz ser e suas versões narrativas. Schutze (2007) parte do princípio que a narração está mais propensa a revelar em detalhes as estruturas que orientam as ações dos sujeitos. A abordagem biográfica é relevante para se compreender as posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (SCHUTZE, 2007, p. 8). Isso não significa que o método narrativo tem a intenção de reconstruir a história de vida dos entrevistados, mas, sim, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia.

No Brasil, o método de Schutze foi difundido especialmente pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2002). Assim, para maiores esclarecimentos sobre os estudos das narrativas, apoio-me nas ideias desses autores. Como salientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares na comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos, encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em

seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

O ato de contar histórias, segundo Ricoeur (1980), leva às dimensões cronológicas, que se referem a uma sequência de episódios, e a uma dimensão não cronológica implicada na construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos ou configurações de enredos. O enredo é fundamental na estrutura narrativa, pois é através dele que as unidades individuais, entendidas como pequenas histórias contidas em uma maior, dão sentido aos acontecimentos. À medida que os acontecimentos são ligados pelo enredo, as narrativas passam a ter uma maior coerência e começam a fazer sentido na história. São os enredos que permitem selecionar a maneira como os acontecimentos serão ordenados, desdobrando sentidos implícitos até a conclusão da história. Decidir o que deve ser dito ou não dito, dito antes ou depois são intervenções relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa. Isso caracteriza a narrativa como um acontecimento que se prolonga para além das sentenças estruturadas, ou seja, o sentido do enredo permeia toda a história, encadeando as ações e os movimentos dos sujeitos no tempo e no espaço (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas. Delory-Momberger (2008) esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa apresenta-se como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, conforme afirma Delory-Momberger (2008):

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida

porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

A narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. Fazer a narrativa de vida consiste em contar como o narrador é, ou como se tornou ou vem se tornando ao longo do tempo. A experiência biográfica cumulativa é constituída, segundo Delory-Momberger (2008), verticalmente, na relação com a temporalidade, e horizontalmente, na relação com os outros. Portanto, só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse mundo com os nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40-59).

A narrativa “não apresenta fatos, mas palavras”, afirma Delory-Momberger (2008, p. 95): “a vida narrada não é a vida”. Isso significa que o objeto sobre o qual trabalham os pesquisadores interessados nos procedimentos de formação ou profissionalização de professores, através das histórias de vida, não é, portanto, a vida, mas as construções narrativas que os entrevistados elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar sua vida.

3.2.1 Narrativas de profissionalização

Este estudo busca conhecer não somente os acontecimentos passados, mas, especialmente, as experiências formativas musicais e músico-educacionais adquiridas ao longo da vida pelos Ploa. Parafraseando Josso (2004), que utiliza a história de vida como “narrativas de formação”, trago nesta pesquisa os mesmos conceitos empregados pela autora, porém, centrados na profissionalização de professores, o que me permite denominá-las como “narrativas de profissionalização”. Pelo fato desta pesquisa tratar de um estudo sobre a profissionalização de professores de música, adoto, dentro da abordagem biográfica educacional, o termo narrativas de profissionalização, por entender que a singularidade dessas narrativas está no processo de profissionalização dos Ploa que se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

Souza (2007, p. 66) entende que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. A narrativa, como noção de espaço biográfico, circunscreve-se no entrelaçamento de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. Essas aprendizagens permitem ao sujeito apropriar-se de si, dos seus saberes e dos saberes da profissão. As referências contidas nas narrativas e nos modos de narração, além de potencializar o movimento da profissionalização docente, revelam, segundo Souza (2008, p. 99), formas de se compreender epistemologicamente os saberes e as aprendizagens da profissão.

Na perspectiva da profissionalização, Abrahão (2007, p. 168-169) entende que as abordagens que estudam as peculiaridades biográficas ajudam a compreender os contextos em que os professores estão inseridos. De acordo com a autora, a compreensão do contexto pode ser analisada sob o aspecto do desenvolvimento pessoal e profissional, como resultado de um crescimento individual. Para a autora, compreender o contexto significa interpretar o processo no qual os sujeitos re-atualizam e re-elaboram os sentidos e posições nos coletivos das histórias. A interpretação desse processo toma como referência os contextos vividos pelos sujeitos no passado, que comportam a totalidade de referenciais biográficos e sociais, e o contexto do presente, entendido pela autora como as redes de relações sociais do presente dos sujeitos (ABRAHÃO, 2003, p. 82-83).

Dentre os contextos vividos pelos sujeitos, neste caso, professores que atuam na educação básica, a escola se constitui como o espaço em que esses profissionais constroem, ou continuam a construir, a sua história como docentes.

3.2.2 Relação entre narrativas de profissionalização e escola

Embora o espaço pareça ser instituído e dado a priori, ele é, segundo Schaller (2008), uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social. Nessa perspectiva, o espaço torna-se uma obra coletiva, pois é “um território que responde a uma preocupação do reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho, de mobilidade em seu seio e de mobilidade em face do que é

exterior”. Esses espaços, que não se fecham, tornam possíveis que a “inteligência coletiva” caminhe com a mobilidade que o próprio espaço permite (SCHALLER, 2008, p. 70).

O espaço define um pensamento de coletividade como uma comunidade de pessoas que trocam ideias ou que interagem intelectualmente. Schaller (2008) entende que, no interior de um coletivo, as ações produzidas por um “coletivo de pensamento” ancoram-se sobre a apreciação dos campos de força em presença e sobre o “potencial da situação” (SCHALLER, 2008, p. 72).

Isso remete a uma maneira de pensar a profissionalização, não a partir de um modelo, mas do potencial que a situação nos apresenta. Trata-se, como diz Latour (2000, p. 358), de “seguir os atores, eles próprios”, e procurar detectar os fatores favoráveis que emergem daquele espaço. Isso sugere deixar que os atores manifestem os seus próprios mundos, para só depois perguntar-lhes como chegaram a determinadas relações com o, e no, contexto. Esse procedimento é comparado ao crescimento de uma planta. Não se pode forçar uma planta a crescer, mas pode-se liberá-la dos entraves para o seu desenvolvimento, permitindo que ela se manifeste, e que se torne ou venha a ser.

Portanto, nessa linha de raciocínio, não são os modelos de profissionalização que determinam o que as pessoas devem se tornar, mas, sobretudo, o potencial delas em detectar pontos favoráveis no local onde estão inseridas. A relação que temos com determinados espaços é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois, como afirma Schaller (2008, p. 76), “separar-me desses coletivos é separar-me de minha historicidade, é separar-me de minhas potencialidades”.

Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando, significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provém, também, dos outros, da situação, ou das oportunidades abertas pela própria situação. O potencial da situação está no coletivo, assim como a força da água está no relevo. O sujeito só tem determinadas características por tê-las negociado, pelo menos em alguns momentos, com pessoas no contexto em que está inserido. Sendo assim, é preciso ser de algum lugar para ser reconhecido e construir o seu vir a ser, neste caso, a sua profissionalização

(PASSEGGI, 2008).

O retorno ao biográfico permite compreender, também, as experiências profissionais no sentido mais complexo, como conhecer os contextos educacionais. Esses contextos são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos informantes. A aproximação da biografia de professores com o espaço educativo parte da ideia que a compreensão do processo de profissionalização está imbricada com a relação entre o conhecimento da “vida e a escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 68). Nessa perspectiva, procurei compreender o processo de profissionalização docente a partir dos contextos escolares nos quais os professores informantes estão inseridos.

3.3 Campo empírico da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT

O campo empírico desta pesquisa está localizado no município de Sinop/MT, que conta com aproximadamente 120 mil habitantes. Nos quesitos econômicos e educacionais, Sinop se destaca como um pólo-regional⁵. A cidade, que conglomerava três universidades, sendo uma federal, uma estadual e outra da rede privada, possui, também, uma faculdade que atende as mais diversas áreas do conhecimento. No que diz respeito às escolas de educação básica, há 11 escolas estaduais, 19 municipais e 14 privadas. No ensino profissionalizante, previsto na Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008, destaca-se o Centro de Formação e Atualização de Professores – Cefapro e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai. A Secretaria Municipal de Educação – SED é responsável pelas ações referentes à educação da Rede Municipal de Ensino de Sinop – Remes.

O município conta, ainda, com três escolas de música, que oferecem cursos livres de instrumentos musicais. Apenas uma dessas três escolas possui uma professora licenciada em música, os demais profissionais possuem apenas cursos técnicos profissionalizantes na área. Com relação a professores que atuam na área de música na educação básica, há apenas uma professora licenciada em música,

⁵ As informações sobre os aspectos econômicos e educacionais foram por mim obtidas através da coordenação de cultura da Secretaria da Diversidade Cultural de Sinop.

concurada na rede estadual de ensino, e que, devido a acordos políticos, foi cedida para a Remes, a fim de desenvolver oficinas de flauta doce em quatro escolas da Remes e um coro municipal na SED. Além dessa professora, há, também, um bacharel que atua em uma escola da rede privada. Outras ações na área de música são desenvolvidas pela Secretaria da Diversidade Cultural de Sinop – SDC, que possui, em seu quadro de funcionários efetivos, três instrutores de fanfarras e quatro regentes de coros, entre os quais me incluo.

Por ter residido em Sinop, escolhi realizar esta pesquisa nesse município. O fator preponderante para que a pesquisa ocorresse em Sinop é o fato de eu ser funcionária efetiva da Prefeitura Municipal e ter atuado nos últimos anos com o ensino de música no projeto de formação continuada de professores de arte da Remes.

Ao ingressar no curso de doutorado no ano de 2007, deixei a coordenação do projeto Nepali – Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa, da SED. O Nepali tem como objetivo oferecer formação continuada aos professores de arte e língua inglesa e, atualmente, está sob a coordenação de uma professora que atua com música nas escolas da Remes. Mesmo licenciada para cursar o doutorado, continuei em contato com a coordenação do projeto, através de e-mails e conversas virtuais, auxiliando-os com indicação de material didático e literatura na área de educação musical.

O projeto de formação continuada, no núcleo arte, conta, ainda, com uma professora formada em pedagogia responsável pela coordenação geral de todas as áreas de artes. Essa coordenação dispõe de mais três professoras responsáveis pela formação, sendo uma na área de artes visuais, outra na área de dança e, além da coordenadora, uma professora na área de música.

A coordenação do projeto Nepali, desde 2007, me manteve informada de todas as ações do projeto e, também, das atividades desenvolvidas pelos professores de arte que atuam com música em suas respectivas escolas. Nesse período, os documentos aos quais tive acesso foram: cópias de relatórios, programa de ensino de arte, programa de ensino da área de música, propostas pedagógicas e questionários de avaliação. Foi por meio desses questionários que pude identificar os professores que ensinam música nas escolas municipais de Sinop.

Participam do projeto de formação continuada professores que atuam na Remes como professores de inglês e/ou artes. Através de pontuações obtidas por tempo de serviço e participação em cursos oferecidos pela SED, muitos desses professores conquistaram, ao longo da carreira, a opção de atuar somente como professores de arte. Dos 49 professores inseridos no ensino de arte das 19 escolas da Remes, há, dentre eles, 13 professores que optaram por ensinar a modalidade música.

Através do projeto Nepali marquei minha visita ao campo de pesquisa para julho de 2008. Após esse contato, a coordenadora do projeto Nepali sugeriu que meu encontro com os professores de arte fosse na forma de um minicurso na modalidade música. Eu poderia aproveitar o espaço do curso e propor uma reunião com todos os professores de arte com a finalidade de identificar quais deles atuavam especificamente com o ensino de música nas escolas da Remes.

Esse encontro ocorreu no dia 08 de julho de 2008 e, ao ministrar o minicurso, aproveitei para expor meus objetivos de pesquisa e comunicar aos professores presentes o porquê de minha escolha pela Remes como campo empírico. Expus aos presentes que a escolha se deu pelo fato de grande parte de minha história de vida profissional, como professora de música na educação básica, ter ocorrido nesse município e por conhecer a realidade local, ou seja, que os professores que atuam com o ensino de arte, e, especificamente, com a modalidade música, não possuem licenciatura na área.

Após expor aos professores o meu interesse de pesquisa, pedi a eles que se apresentassem. À medida que eles se apresentavam, pude rever muitos que já atuavam com música nas escolas e, também, tive a oportunidade de conhecer os novos professores que assumiram o ensino de arte nos anos de 2007 e 2008. Os professores se apresentaram dizendo o nome, a escola em que trabalhavam, o tempo de atuação nessa área, com qual ou quais modalidades de arte atuavam e suas expectativas com relação ao minicurso de música. Dessa forma, obtive um panorama geral dos professores que poderiam se tornar sujeitos de minha pesquisa.

Em seguida à exposição, manifestei meu interesse em conversar com todos os professores que atuavam com o ensino de música nas escolas municipais de Sinop e, caso concordassem em me conceder uma entrevista, solicitei que, ao final

do curso, permanecessem no local para agendarmos os encontros. Todos os professores que atuavam com o ensino de música concordaram em permanecer após o curso, mas solicitaram que o minicurso terminasse um pouco mais cedo, justificando que ainda estavam em período de aula e que teriam de voltar para a escola em tempo hábil.

A coordenação do projeto Nepali, que já havia solicitado, com certa antecedência, junto às escolas, a liberação desses professores por meio período para participar do minicurso de música, propôs que os demais participantes do minicurso fossem liberados um pouco mais cedo, cerca de 40 minutos antes do horário previsto, tanto os participantes do período matutino como os do período vespertino, para que eu pudesse conversar com os professores que atuavam com a modalidade música. Dessa forma, consegui estabelecer um cronograma de dias e horários para uma possível entrevista com os professores dispostos a contribuir com esta pesquisa.

Uma vez que os professores não puderam ser liberados de uma só vez, pois ainda estavam em período letivo, o minicurso com duração de quatro horas foi oferecido em dois dias para grupos diferentes. No final de cada período de minicurso, me reuni com os professores por cerca de 45 minutos em cada turno, perfazendo um total de três horas. Durante esses 45 minutos, fiz uma rápida entrevista com os professores presentes que atuavam com o ensino de arte. Pedi aos professores que se apresentassem novamente para que eu pudesse registrar por escrito seu nome, endereço, telefone, formação acadêmica, horário e local para nosso primeiro contato. Anotei o nome de todos que atuavam com o ensino de música, perfazendo um total de 13 professores. Em seguida, perguntei se eu poderia agendar um encontro para conversarmos sobre meu projeto de pesquisa, seguido de uma entrevista em que pudessem me relatar suas experiências como professores de música.

Desses 13 professores, dois disseram que não gostariam de participar da entrevista. Um alegou que, como completava sua carga horária com a área de língua inglesa, já era sujeito de pesquisa de uma doutoranda nessa área e afirmou não ter disponibilidade de tempo para assumir mais um compromisso. O outro professor alegou a mesma situação, porém acrescentou que não gostaria de ser sujeito de

pesquisa, pois não se sentia à vontade.

Dos 11 professores restantes, um, que possui formação em educação física, não atuava com ensino de música nas escolas da Remes e, sim, em projetos sociais mantidos pela Secretaria de Ação Social. Pelo fato do meu foco de pesquisa estar voltado para professores que atuam na educação básica com a modalidade música no ensino de arte, expus a esse professor novamente os meus objetivos de pesquisa, agradei sua presença e expliquei a ele que era muito bem vindo ao minicurso, mas que, para a pesquisa, o perfil que eu buscava era somente de professores que atuavam com música na educação básica.

Os dez professores que tinham o perfil para participar desta pesquisa concordaram e se prontificaram a me conceder entrevistas. Agradei a participação de todos e, a partir dessa reunião, organizei o cronograma para as entrevistas de acordo com a agenda de cada professor.

3.4 Sobre o processo de realização das entrevistas

Antes de partir para as entrevistas, elaborei um documento solicitando a autorização dos professores informantes para a publicação dos dados contidos nas narrativas (ver apêndice A). Ao mencionar sobre a publicação dos dados, alguns professores, que estavam participando pela primeira vez como sujeitos de uma pesquisa científica, entenderam que esta pesquisa se referia à publicação de um livro. Um desses professores, que também é cantor de pagode em bares noturnos, me disse que havia anunciado ao seu público que estaria, naquela semana, concedendo uma entrevista para uma tese de doutorado, e que, portanto, logo seria publicado um livro sobre a sua história de vida. Com base no relato desse professor, em tempo, esclareci a ele e aos demais professores que o trabalho de pesquisa tinha outra proposta, a de uma tese de doutorado, e que eles teriam acesso aos seus relatos através do documento final, que seria publicizado em formato de tese.

Após esses esclarecimentos, e de posse de um roteiro (ver apêndice B) construído com uma pergunta geradora, em que pedia para que narrassem sobre as suas experiências como professores de música na Remes, iniciei o processo de entrevistas. Tomei o cuidado de preparar, também, pelo menos mais oito perguntas

em forma de roteiro. Essas questões foram colocadas na medida em que os professores informantes desta pesquisa relembavam os caminhos percorridos por eles para chegarem à educação básica e se tornarem professores de música na Remes. Os momentos da entrevista foram construídos sem a rigidez de seguir o roteiro, porém com a inquietação de uma interlocutora preocupada em coletar dados para a sua pesquisa.

De acordo com Digneffe e Beckers (1997), a seleção dos entrevistados deve ser realizada em função da problemática de investigação: neste caso, professores com outras licenciaturas que se tornam professores de música na educação básica. Nesse sentido, é necessário que os entrevistados tenham uma sequência de vida como professores de música no espaço escolar e tenham coisas a dizer sobre a maneira como se tornaram professores de música.

A narrativa não é simplesmente um relato de práticas ou uma expressão de representações; é, segundo Digneffe e Beckers (1997), antes de qualquer coisa, uma atividade de comunicação feita de encontros e de acasos. A narração caracteriza-se mais por uma forma de se exercer do que aquilo que se revela, uma vez que produz efeitos e não objetos. O importante nas narrativas é que a pessoa entrevistada conduza o relato. Digneffe e Beckers (1997) afirmam que essa inversão é indispensável, uma vez que o investigador tem a função de escutá-la, aprender e, se necessário, recordar o tema da conversa. O propósito desse tipo de entrevista é o de dialogar de forma que o entrevistado entre em comunicação com o pesquisador.

A entrevista narrativa tem como premissa estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) se referem ao entrevistado como um “informante”. É com base na ideia desses autores que me refiro aos professores entrevistados nesta pesquisa como professores informantes.

Conceitualmente, a entrevista narrativa é validada pela perspectiva do informante, sem a influência do pesquisador. Para tanto, o esquema de narração propicia que o informante use sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Contudo, as narrativas possuem estruturas próprias, como a iniciação de uma história que se move através da narração e termina com a fase da fala conclusiva. Os autores afirmam que, no decurso das entrevistas, a atenção do

pesquisador deve estar voltada para questões que emanam da própria narrativa do professor informante. O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa, que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual. Nessa perspectiva de entrevistas narrativas, todas as informações devem ser trazidas somente pelo informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95-96).

Digneffe e Beckers (1997) ressaltam que há algumas qualidades essenciais que o pesquisador precisa possuir: interesse e respeito pelos outros, flexibilidade em relação a eles, capacidade de demonstrar compreensão, simpatia e, acima de tudo, disposição para ficar calado e saber escutar. Durante as entrevistas, procurei me manter calada, atenta não só aos relatos dos professores, mas ao próprio gesto de me permitir escutar. Percebi que esse exercício de constante vigilância de si causa um profundo estado de presença. Estar presente, sem poder se manifestar com palavras, abre possibilidades para outras percepções, tanto de si como do outro.

Como pesquisadora, o exercício da escuta enriqueceu tanto o meu aprendizado com relação à percepção da pluralidade dos mais diferentes pontos de vista que as pessoas possuem, quanto com relação à qualidade da prática da atenção consciente. Isso, nas palavras de Josso (2006, p. 380), constitui-se como “um trunfo suplementar para aprender a fazer uma escuta do que emerge em nós”.

Foi nessa perspectiva que, intencionalmente, procurei, ao longo das entrevistas, observar e acolher as informações transmitidas pelos informantes, tanto nas expressões gestuais, como nos olhares, sorrisos, lágrimas, indignações, momentos de questionamentos e de suas próprias conclusões sobre determinados acontecimentos. Em determinados momentos de rupturas, procurei, apenas, perguntar o que havia acontecido antes ou depois sem me ater aos porquês de determinadas situações, como aconteceu com um dos informantes. Ao lembrar acontecimentos passados, a professora informante se emocionou e chorou. Naquele momento, eu, como pesquisadora, procurei respeitar o tempo da entrevistada, acolhendo-a com um olhar de compreensão. Entre lágrimas e respirações profundas, a entrevistada concluiu o assunto dizendo:

Essa emoção é o carinho que eu sinto pelo lugar em que trabalhei, pelas pessoas, o ambiente, os alunos, é muito lindo tudo. Eu gosto de todo mundo lá, aqui também, mas em todo lugar a gente faz uma história, e eu acho que fiz uma história muito bonita lá, uma história de amizade com os alunos e com o pessoal que trabalhei. (Viola Enluarada).

Restringindo-me à escuta ativa, esperei o momento claro em que a informante pudesse me indicar a coda da história, para prosseguir com perguntas como: “é tudo que você gostaria de me contar ou haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”. Jovchelovitch e Bauer (2002) dizem que quando a narração chega a um fim natural, o pesquisador inicia a fase de questionamento. Esse é o momento em que a escuta atenta do pesquisador poderá produzir resultados, pois, nessa fase da entrevista as perguntas são elaboradas no sentido de saber o que aconteceu depois ou antes do caso ao qual o informante está se referindo.

A interação entre a narração e o questionamento pode, em alguns momentos, dissolver as fronteiras entre a entrevista narrativa e a entrevista semiestruturada. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 103), “mais que uma nova forma de entrevista, nós temos uma entrevista semi-estruturada, enriquecida por narrativas”. O diferencial da entrevista narrativa são as suas particularidades, como os acontecimentos específicos, as diversas versões de histórias de um mesmo grupo social, a configuração na seleção dos acontecimentos e projetos que combinem história de vida e contextos sócio-históricos.

As dez entrevistas que realizei com os professores que atuam com o ensino de música nas escolas municipais de Sinop perfizeram o total de doze horas e dois minutos de gravação. A média de cada entrevista foi de uma hora e quatorze minutos. Jovchelovitch e Bauer (2002) dizem que um bom indicador de duração de uma entrevista narrativa consiste no cerne da ação das histórias contadas. Por isso, é importante o papel do pesquisador de formular um tópico inicial adequado para que o entrevistado possa engajar uma história.

As transcrições das entrevistas compuseram um caderno com 226 páginas. Os dados foram organizados pela ordem das entrevistas realizadas no campo empírico, ou seja, seguindo a mesma sequência, sem priorizar o volume de páginas de cada uma delas. Conforme o material ia sendo coletado, e para garantir o áudio

dos dados, procurei ouvir todas as gravações para, só então, produzir as cópias em CD. O processo de ouvir, antes mesmo de iniciar as transcrições, foi para que, caso houvesse alguma falha na gravação, eu pudesse voltar a tempo aos professores informantes. Mas isso não foi necessário, uma vez que os áudios se encontravam em perfeitas condições de escuta. Após trinta dias de imersão no campo empírico, na cidade de Sinop, e de posse dos dados, voltei a Porto Alegre para dar continuidade ao processo de transcrição das entrevistas.

3.4.1 Transcrição das entrevistas

O processo de transcrição ocorreu em duas etapas. A primeira, a que gerou o caderno de transcrições, foi a etapa em que procedi a uma transcrição literal das entrevistas, registrando todos os acontecimentos através de sinais exemplificados em manuais de normas para transcrição de entrevistas. Os acontecimentos mais constantes em todas as entrevistas foram os relacionados à indicação de falas interrompidas, sinalizadas por três pontos entre parênteses, e as pausas, marcadas por sinais de reticências. Os meus comentários como transcritora foram assinalados por sinais de chaves, tais como, choro, riso ou palavras explicativas. Para os sinais enfáticos, como prolongamento de ideias, associei a consoante “h” a determinadas vogais, por exemplo, ah, uh, além de buscar as pontuações que mais se aproximavam das ênfases dadas pelos entrevistados. O nível de detalhamento das transcrições implicou em elementos que estavam além das palavras empregadas. Características paralinguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, foram transcritas a fim de que eu pudesse estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto à sua forma retórica.

Preocupada em afastar-me da minha interpretação para poder compreender as narrativas dos professores a partir dos sentidos, significados e sentimentos que estavam embutidos na fala de cada um deles, na segunda fase, voltei a fazer várias leituras da primeira transcrição. Foram feitos, então, ajustes de escuta na transcrição que consistiram na eliminação de vícios de linguagem que se repetiam exaustivamente, tais como “né”, “é”, “e”, “sabe” ou “então”. Mantive, também, os verbos como “tá”, no lugar de “está”, “tô”, no lugar de “estou”, e as preposições “pra”

no lugar de “para”, “pro” no lugar de “para o”, com o propósito de preservar a fluência das narrativas.

Ao transcrever os dados, pude perceber, pelo número de páginas, que algumas entrevistas eram mais densas do que outras. Obedecendo ao mesmo critério de ordem dos entrevistados, constituí, dessa forma, dez cadernos de entrevistas, numerados pela ordem das entrevistas e o número de páginas de cada uma das entrevistas realizadas conforme segue: Caderno 1, 36 páginas; Caderno 2, 32 páginas; Caderno 3, 19 páginas; Caderno 4, 19 páginas; Caderno 5, 22 páginas; Caderno 6, 24 páginas; Caderno 7, 16 páginas; Caderno 8, 12 páginas; Caderno 9, 26 páginas e, por fim, o Caderno 10, com 16 páginas.

Antes das primeiras leituras das entrevistas, tomei o cuidado de anotar, nos cadernos de cada um dos professores informantes, os pontos que não foram explorados com mais profundidade pelas palavras, mas que, através das características paralinguísticas, eu pudesse ter uma melhor compreensão do enunciado.

A transcrição, por mais cansativa que tenha sido, foi útil para que eu pudesse ter uma boa apreensão do material coletado. Jovchelovitch e Bauer (2002) recomendam que o próprio pesquisador faça as transcrições, uma vez que esse é concretamente o primeiro processo de análise. Esse processo me propiciou um fluxo de ideias que me auxiliou na interpretação das narrativas. Ao transcrever cada uma das entrevistas, revisei os momentos em que cada uma delas foi realizada, para averiguar situações como: a sensibilidade de perceber se o informante estava narrando algo estratégico, dentro de um contexto político, ou defendendo-se de um conflito, ou até mesmo colocando-se dentro do próprio conflito narrado. O tom da voz dos entrevistados, o gaguejar de alguns deles, as inflexões mais acentuadas em detrimento de outras mais abafadas, permitiram-me levar em consideração as circunstâncias possíveis e inevitáveis na própria situação da entrevista. Foi por intermédio das transcrições que me dei conta das confidências e dos pontos de vista de cada um dos entrevistados.

Assim como o pesquisador deve estar atento à escuta no momento da entrevista, é fundamental que ele também se dê conta, no momento das transcrições, das indicações do que pode significar a modulação da voz, tanto

timbrística, como de frequência, amplitude e prolongamentos de vogais ou consoantes. Ao ouvir a narrativa oral, nos áudios de gravação, reporteime ao momento da entrevista, numa tentativa de associar a voz com o gestual do informante. São muitos os sinais que o corpo pode dar no momento da fala, entre eles, o sorriso, o choro, a postura corporal, os gestos das mãos, o olhar e a entonação da voz, revelando, algumas vezes, os seus sentimentos ou possíveis pensamentos.

3.4.2 Sobre os entrevistados

À medida que ia transcrevendo cada entrevista, sentia necessidade de refletir sobre a escolha dos nomes que os professores entrevistados fizeram no momento das entrevistas. Os primeiros professores entrevistados pediram para ser chamados pelo nome das músicas com que mais se identificavam.

A primeira entrevista ocorreu no dia 9 de julho de 2008, às 10 horas, na residência da entrevistada. A professora, que já havia participado da pesquisa de minha dissertação de mestrado, começou dizendo que gostaria de trocar o pseudônimo utilizado anteriormente e que gostaria de ser chamada de Primavera. A professora alegou ser essa música, interpretada por Tim Maia, a que mais apreciava ouvir. A partir dessa primeira entrevista, comentei com os demais entrevistados que estariam livres para escolher seu pseudônimo, mas que deixaria a sugestão de que os pseudônimos pudessem trazer, de algum modo, lembranças que remetessem a aspectos relacionados às suas trajetórias profissionais ou à sua relação com a música.

No momento de cada entrevista, ao pedir para que escolhessem os nomes, percebi que a maioria deles já sabia o nome escolhido pelo colega anterior. Esse fato me chamou a atenção, uma vez que as entrevistas ocorreram com espaço de tempo de pelo menos um dia de diferença. Isso, no meu entendimento, foi suficiente para que houvesse comunicação entre eles. A partir disso, percebi que havia uma interação entre os professores informantes. Talvez, esse convívio direto tenha se dado pelo fato de todos estarem participando de uma semana de cursos de formação continuada para os professores da Remes, que incluiu o minicurso na área

de música, por mim ministrado. Assim como aconteceu com a primeira entrevistada, os nomes escolhidos pelos demais entrevistados foram, também, relacionados a canções da chamada música popular, conforme segue: Aquarela, de Toquinho; Luíza, de Antonio Carlos Jobim; Asa Branca, de Luiz Gonzaga; Beleza Pura, de Caetano Veloso; Fascinação, composta por F. D. Marchetti; Espanhola, de Flávio Venturini; Saigon, composta por Cláudio Cartier, Paulo Feital e Carlão, interpretada por vários cantores da música popular brasileira; Viola Enluarada, composição de Juraildes da Cruz; e Realce, de Geraldo Azevedo, interpretada por Gilberto Gil.

Em relação aos nomes escolhidos pelos professores informantes, encontro em Pais (2003, p. 12) o esclarecimento segundo o qual “o nome é uma denominação distintiva pela qual se conhece uma pessoa, e nesse sentido o nome pode revelar muitas coisas, tanto de quem o atribui como de quem o porta”.

Com base nessa ideia de Pais (2003), busquei traçar uma relação dos nomes escolhidos com as características apresentadas pelos professores informantes. A primeira professora informante a conceder entrevista foi Primavera, uma jovem de 32 anos, solteira, que, além de professora, atua como vocalista de uma banda de música de um grupo da igreja católica e, na minha concepção, uma pessoa alegre e bastante dinâmica em sua maneira de se colocar no mundo.

Aquarela, que aparenta ser uma pessoa destemida, anuncia em palavras e atitudes que sabe aonde quer chegar, principalmente na área da música e da educação. É uma jovem senhora, casada, de 36 anos. O nome escolhido se identifica com ela na medida em que traço relações com o perfil, por ela apresentado, de uma professora que utiliza muito da sua formação em pedagogia para ensinar música. No meu entendimento, Aquarela é uma música voltada para o público infantil, com uma letra que nos remete a imaginar, entre outros, o espaço escolar como um espaço destinado também para as artes.

A relação traçada entre o nome Asa Branca e o perfil da professora participante de 38 anos, casada, é justamente pela sua origem nordestina. Ela fez questão de enfatizar em várias afirmações a expressão “sou nordestina”. Em se tratando de origem, Beleza Pura é um jovem paulista, negro, de 35 anos e casado. Ele é conhecido na escola por esse pseudônimo, que fez questão de manter na entrevista. Ao contrário de Beleza Pura, Saigon, um rapaz de 24 anos, solteiro, que

se apresentou como uma pessoa introvertida, justificou a escolha desse pseudônimo por se identificar com o caráter intimista que, nas palavras dele, essa música possui.

Dentre os professores informantes, Luíza, uma senhora de 45 anos, divorciada, se apresentou como uma pessoa cativante e sedutora pelo modo como sorria, olhava e se expressava verbalmente. Fascinação, uma jovem solteira, de 23 anos, se mostrou uma pessoa recatada e tímida. A professora informante demonstrou de forma muito acentuada em sua vida um fascínio tanto pela chamada música erudita, quanto pela música praticada em sua igreja de origem. O nome escolhido pela entrevistada foi justificado por ela por se reconhecer, nessa canção, como uma pessoa sonhadora.

Outra professora informante da pesquisa é a jovem Espanhola, 24 anos, solteira, uma pessoa que traz no pseudônimo a identificação de suas origens, pois, segundo ela, a sua avó nasceu na Espanha. Realce, casada, 39 anos, além de muito falante, se expressou durante toda a entrevista com voz em intensidade forte, acompanhada de constantes movimentos com as mãos e expressões faciais. A professora justificou o nome escolhido por se identificar com a letra da canção. Ela disse que a letra dessa canção a remete aos palcos e às apresentações musicais. Ao contrário de Realce, a professora informante que escolheu o nome Viola Enluarada, 46 anos, casada, demonstrou ser uma pessoa mais contida, tanto na expressão gestual como na expressão vocal. Com relação ao pseudônimo escolhido, a professora alegou ser essa uma canção que a remetia à sua infância vivida na zona rural.

A escolha dos pseudônimos, pelos professores informantes, e os motivos que os levaram a ter essa preferência pelos nomes eleitos deixaram os relatos mais humanos. Porém, essas escolhas, que poderiam estar relacionadas aos aspectos de suas personalidades, não se destacaram no processo da análise dos dados.

No Quadro 1, abaixo, apresento a sequência das entrevistas, os professores entrevistados, já com seus pseudônimos, a data e a duração de cada entrevista.

Nº da Entrevista	Professor Informante	Dia da Entrevista	Duração da Entrevista
1	Primavera	09/07/2008	1 hora 54 minutos
2	Espanhola	10/07/2008	49 minutos
3	Asa Branca	11/07/2008	55 minutos
4	Fascinação	14/07/2008	1hora 11 minutos
5	Saigon	15/07/2008	35 minutos
6	Luíza	16/07/2008	1hora 49 minutos
7	Aquarela	17/07/2008	1hora 44 minutos
8	Beleza Pura	18/07/2008	1 hora 48 minutos
9	Viola Enluarada	21/07/2008	1 hora 19 minutos
10	Realce	22/07/2008	58 minutos

Quadro 1: Sequência cronológica das entrevistas.

3.4.3 Sobre o processo de análise e interpretação das entrevistas

Após a transcrição detalhada do material verbal, planejei como seriam construídos os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa. Para que ocorra o processo de análise do material biográfico, Digneffe e Beckers (1997) esclarecem que o pesquisador deve manter o foco na problemática escolhida, e seguir as regras e as questões que presidiram a sua constituição. Esse tipo de entrevista, segundo os autores, integra-se numa “investigação que dispõe de um quadro teórico e de conhecimentos externos sobre a realidade social que se pretende compreender” (DIGNEFFE e BECKERS, 1997, p. 223).

A primeira etapa da análise consistiu na leitura minuciosa de cada entrevista. Nessa fase de impregnação procurei fazer emergir acontecimentos pertinentes à problemática, estabelecendo relações entre elementos de diversos tipos que pudessem estar imbricados. Depois de ter destacado os acontecimentos relacionados ao objeto de estudo, estabeleci um procedimento de análise tomando como base autores que, no meu entendimento, convergem na interpretação de

dados oriundos da abordagem biográfica. São eles: Digneffe e Beckers (1997), Nóvoa (1998), Josso (2004) e Jovchelovitch e Bauer (2002).

Durante a leitura dos dados, procurei fazer uma redução gradual do texto, em três séries de paráfrases. A primeira série consistiu numa reescritura do texto original, a segunda série foi condensada em sentenças sintéticas e posteriormente em palavras-chave, e a terceira série, em eixos temáticos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Ao ler as narrativas de cada um dos entrevistados, procurei palavras-chave que fossem comuns a todos os relatos. Agrupei as palavras-chave e, em seguida, fiz uma análise transversal desses agrupamentos. Diante do grande número de palavras-chave, tornou-se elevado o número de categorias exaustivas, dificultando, assim, a organização dos dados para análise. Dessa forma, optei por agrupar os itens semelhantes, a fim de facilitar a leitura e juntar as palavras-chave que estavam separadas apenas pelos sinônimos, uma vez que as intenções dos professores, em determinadas frases, pareciam muito semelhantes. Digneffe e Beckers (1997, p.225) afirmam que utilizar determinados instrumentos ou conceitos ajuda a “por ordem no material”.

Para autores como Digneffe e Beckers (1997), Nóvoa (1998) e Josso (2004), nas abordagens biográficas, os eixos de análises centram-se na interação entre o espaço profissional e outras experiências de vida, refletidas na prática profissional de professores informantes. Nesse sentido, considerei pertinente estabelecer a primeira temática a partir das experiências dos professores informantes como professores de música. Tratei, nesse caso, de um tema, originado da pergunta geradora da entrevista narrativa, instituído *a priori* para um primeiro estabelecimento de unidades de análise. Ao fazê-lo, tive o cuidado de permitir aparecer todas as combinações possíveis nesse grande tema, uma vez que cada narrativa é carregada de singularidades. Essa maneira de agrupar os relatos semelhantes possibilitou construir um quadro sintético, operacionalizando, assim, novas unidades temáticas que permitiam uma compreensão mais clara dos relatos entre si.

As unidades temáticas, que tiveram como fio condutor o vir a ser professor, elucidaram aspectos concernentes à profissionalização desses professores a partir de sua entrada na Remes como professores no ensino de arte; as experiências

musicais e músico-educacionais; os deslocamentos para a área de música; a maneira como constroem o ensino de música; acontecimentos que remetem ao reconhecer-se e ser reconhecido pelo coletivo que compõe as escolas da Remes como professores de música.

Tomei como pertinente transformar tanto o objetivo geral da pesquisa quanto os específicos em ações dos professores informantes para que, ao permearem toda a trama, ligassem as narrativas ao enredo. Digneffe e Beckers (1997) entendem que é a partir da maneira como se liga uma história à outra que se constrói um enredo e, conseqüentemente, macro-categorias.

Após ler e reler os vários autores supracitados, que tratam de pesquisas biográficas, refinei meu olhar e pude avançar minha compreensão sobre a maneira como estava organizando as dimensões de análise. Na perspectiva metodológica, pude observar, com mais atenção, que as narrativas organizam acontecimentos em unidades integradas de significados, de modo que passei a observar os acontecimentos narrados pelos professores informantes na dimensão das experiências, das relações e das singularidades de cada ação desses professores. Ao fazer conexões entre esses elementos, procurei explicitar as intenções, os significados e os propósitos de ser professor de música nas escolas de educação básica.

Elaborei para cada unidade de análise três colunas: a primeira contendo os eixos dispostos em blocos; a segunda, o registro dos acontecimentos de determinado bloco, e, por fim, os títulos para cada um desses blocos de acontecimentos. Dessa maneira, criei unidades integradas de acontecimentos sem perder de vista o fio condutor da análise – a reconstituição do vir a ser professor de música na educação básica. Em seguida, analisei em cada uma das entrevistas as singularidades e os significados das narrativas para cada um desses professores. Procurei abstrair do foco narrativo quem eram as pessoas envolvidas naquela determinada narrativa, onde e quando haviam ocorrido determinados acontecimentos. Assim, pude construir uma trama que consistiu em relatar os motivos que levaram a tal acontecimento, bem como detalhar o desenvolvimento e o desfecho de cada uma das situações narradas pelos professores informantes.

Nesse período, aprofundei outras leituras, além do referencial teórico

utilizado nesta pesquisa, e cotejei, seguidamente, os relatos dos professores informantes com a teoria utilizada. Assim, após vários encadeamentos da trama, construí o enredo que originou as narrativas de profissionalização dos professores informantes desta pesquisa. Por fim, o exercício de olhar os dados de um modo e modificar esse olhar continuamente, ao longo da pesquisa, permitiu-me pensar em uma análise não estagnada, mas em movimento contínuo. Isso gerou novos reagrupamentos dos dados, até que chegasse aos três eixos temáticos que se constituíram como unidades temáticas definitivas de análise.

Ao construir esses procedimentos de análise, percebi que, para montar as peças do enredo, o caminho não se constitui de forma linear e estanque. Sendo assim, foi preciso deixar os dados falarem por si para que as dimensões emergissem mais facilmente. Para compreender como se elabora uma boa trama foi preciso me debruçar sobre as dimensões de análise, sem pressa.

A partir das descrições e algumas reflexões sobre a construção das análises de entrevistas narrativas, entendo que as dimensões de análise, construídas para esta pesquisa, não têm a pretensão de evidenciar modelos de profissionalização docente, mas, antes, organizar de forma mais aprofundada as cadeias de acontecimentos, de diferentes ordens, que perpassam cada história dos professores informantes desta pesquisa.

Segundo Digneffe e Beckers (1997, p. 81), “os dados só podem ser interpretados através do filtro do método que permitiu produzi-los. Trata-se de uma exigência epistemológica de base”. A escolha pela abordagem biográfica levou-me a optar por um estudo que organiza uma cadeia de acontecimentos. Ao interpretar as narrativas de profissionalização, procurei os nexos que se estabelecem entre diversos acontecimentos narrados pelos professores informantes a fim de permitirem a compreensão das diversas posições dos professores informantes perante a sua profissão (DIGNEFFE e BECKERS, 1997, p. 243).

Como o tema desta pesquisa incide sobre a educação básica como espaço de atuação profissional para professores de música, organizei os temas de modo que o fio condutor seguisse o caminho da vida profissional dos professores informantes. Porém, e como disse Girardello (2008, p. 297), foi necessária “a presença de um fio condutor forte, não apenas no plano teórico, mas também

encarnado na forma natural com que as palavras seguem-se umas às outras, fruto do pensamento de alguém que flui em busca do pensamento do outro”. Assim, o processo de interpretação dos dados exigiu sensibilidade, para perceber as imaginações e distorções que configuraram todas as narrativas. Uma vez que a narrativa deve falar de algo que possa ser encontrado em algum lugar do tempo ou espaço, coube a mim, como pesquisadora, organizar todas as informações e cotejar episódios similares com os demais informantes, esmerando-me na busca pela fidelidade dos casos narrados.

As primeiras leituras e o exercício de deixar os dados falarem por si próprios mostraram, em princípio, que tornar-se professor de música e ser reconhecido como tal parece estar muito presente na vida desses narradores, quando relatam sobre sua atuação como professores de música na educação básica. Compreender como esses professores se tornaram professores de música na escola é recorrer à representação que cada narrador tem sobre a profissão professor de música e os processos de profissionalização na área. De acordo com Josso (2004, p. 32), a narrativa só avança se houver questões do seu autor que possam trazer um esclarecimento particular ao conceito do processo investigado, como o que aconteceu para que esses professores viessem a ter as ideias que têm, hoje, sobre a profissão de professor de música e a educação básica como espaço de atuação profissional.

Só foi possível compreender o sentido que os informantes dão ao que fazem e quais as suas intenções e o significado de trabalhar com música para eles, na medida em que os acontecimentos narrados por esses professores foram se destacando dentro das unidades temáticas. Esses acontecimentos, em conexão com os elementos que se sucederam e as consequências de suas ações, foram organizados, em unidades temáticas, com o propósito de enfatizar as narrativas sobre a profissionalização desses professores na educação básica. Nesse sentido, foram elencados os acontecimentos marcantes e as influências significativas na construção das definições de si próprio e das suas perspectivas como profissionais no interior dos coletivos dos quais são parte.

Para entender como os informantes se inseriram na educação básica como professores de música, procurei capturar nos dados os acontecimentos que

elucidavam a entrada desses professores no ensino de arte da Remes, os seus deslocamentos para a área de música e as experiências musicais e músico-educacionais adquiridas nas mais diferentes redes de formação. Esses acontecimentos elucidaram como os professores informantes aprenderam a ensinar música na Remes.

Um dos procedimentos de análise foi estruturar as pequenas histórias que identificavam pontos de ligação daquilo que foi significativo para a conquista do espaço profissional dentro das escolas da Remes com as histórias contadas sobre as suas experiências formativas. Intitulei essa primeira unidade de análise como: Inserir-se na Rede Municipal de Ensino de Sinop como professor de música.

As narrativas me mostraram, ao longo do caminho de pesquisa, que nem todos os professores informantes tiveram experiências musicais e músico-educacionais antes do seu ingresso na Remes. Esse foi um dos pontos que, naquele momento, mais me chamou a atenção no processo de análise, pois alguns dos informantes só se tornaram professores de música a partir da entrada na Remes, independentemente de narrar ou não em sua trajetória de vida experiências musicais ou músico-educacionais.

Um dos relatos que mais me chamou a atenção, nessa categoria de análise, foi o de Espanhola, quando ela disse: “Eu caí de paraquedas na coisa [...] eu não tenho uma história com a música. As meninas da formação é que estão me ensinando a trabalhar com isso”. Mediante o relato dessa professora e, também, por ter sido eu a pessoa responsável pela criação do projeto que oferece curso de formação continuada em música na SED, alguns anos atrás, questionei-me sobre a força das redes que mobilizam o ensino de música na Remes. Perguntei-me a quem interessava, de fato, que os Ploa recebessem formação musical. Seriam esses Ploa interessados em ensinar música, ou estariam sendo induzidos pelos professores formadores a ensinar essa modalidade no ensino de arte? Seria Espanhola uma professora que estaria se deixando levar pelos interesses políticos de formação na área de música? Esse foi um período em que refleti, principalmente, sobre a metodologia utilizada, ou seja, se os eventos sucedidos na vida desses professores teriam que necessariamente passar por narrativas que remetessem às experiências musicais e músico-educacionais ocorridas ao longo da vida. Embora alguns dos

professores não tenham se reportado a experiências anteriores, foi no modo como esses professores contaram como aprenderam a ensinar música nas escolas da Remes que percebi as relações que eles traçavam com os contextos vividos anteriormente e as relações vividas no contexto atual.

A entrada dos informantes foi motivada tanto pelas necessidades e estrutura que as escolas da Remes oferecem, quanto pelas experiências músico-educacionais desses professores. A partir dessas evidências, foi necessário reorganizar a trama a fim de que os desdobramentos que tratam da inserção desses professores na educação básica pudessem vir à tona.

Desses novos desdobramentos emergiu o fio condutor que deu sustentação a todo o capítulo de análise – a vulnerabilidade do ensino de música nas escolas da Remes. Na medida em que os dados eram cotejados, surgia a condição provisória dos informantes como professores de música. Como pesquisadora, aprendi, nesse exercício de análise, que as palavras ao longo da pesquisa podem adquirir novos sentidos, como é o caso das palavras vulnerabilidade e provisoriedade. Essas mesmas palavras que usei para definir as fragilidades do ensino de música na Remes são, no entanto, as mesmas que mantêm a força desse ensino, e dos dez professores que buscam se tornar professores de música em uma das 19 escolas da Remes. Dito de outra forma: a vulnerabilidade se sustenta no próprio reconhecimento.

A segunda unidade de análise consistiu na interpretação dos dados que apontam os modos como os informantes constroem o seu jeito de ensinar música no contexto das escolas da Remes. Chamei essa unidade de análise de Construir modos de ensinar música na escola.

Dentro desse tema, escolhi entrelaçar os acontecimentos narrados pelos professores informantes que elucidavam os modos como cada um ensina música na Remes. Entendo que os informantes só construíram os seus modos de ensinar música nas escolas em que estão inseridos porque foram se identificando e gostando da maneira como ensinam. Ou seja, os informantes parecem perceber que a forma como constroem o ensino de música tem dado resultados, e a escola tem aprovado esses modos de ensinar música. Assim, a satisfação que os informantes sentem em ensinar música é retroalimentada pelo modo como ensinam.

Uma vez que os eixos de análise podem dar uma ideia de linearidade, procurei entrelaçar os relatos de modo que tivessem um movimento, criando, assim, uma conexão na história por mim narrada. Para construir a trama procurei me ater aos processos que os informantes utilizaram para construir um modo singular de ensinar música.

Durante esse processo de análise procurei também me ater às estratégias utilizadas por esses professores para ensinar música. Assim, pude compreender que essas estratégias são definidas de acordo com aquilo que os informantes acreditam que funciona para que os alunos aprendam. Na área educacional, a palavra estratégia foi utilizada por Nóvoa (1995, p. 81) para explicar que “é nos esquemas estratégicos que se define mais claramente o componente intelectual do exercício profissional docente”, o que significa, nas palavras do autor, “um princípio regulador a nível intelectual e prático” das ações conscientes do professor. Assim, as convergências entre as teorias e as narrativas encaminharam-se para que a interpretação sobre o assunto se assentasse no modo como os professores informantes organizam as suas ações, envolvem o meio em que estão inseridos e partilham experiências com o coletivo. Foi a partir dessa imersão e da maneira como interpretei os dados que avancei na construção da trama que constituiu esse capítulo de análise.

As experiências de partilha entre os professores informantes e demais colegas de trabalho mostraram, em sua maioria, um acolhimento do outro, uma rede de trabalho coletivo e um diálogo profissional entre professores e gestores de cada unidade escolar (ver NÓVOA, 2009c).

Outro aspecto peculiar desse capítulo de análise, e que merece menção, é com relação ao exercício que fiz para enxergar nos dados a área de educação musical. Os informantes desta pesquisa não possuem licenciatura em música, por isso, muitas vezes, ao exporem as suas concepções de ensino, eles partiam do campo de sua área de formação no ensino superior.

Como o tema de pesquisa recai sobre a profissionalização docente em música, procurei fazer um exercício no intuito de aprofundar o olhar que a área de educação musical possui sobre o contexto educacional das escolas de educação básica. Para tanto, revisei várias vezes a literatura da área de educação musical.

Latour (2000, p. 356) afirma que “o conhecimento só é acumulado quando passamos por ele ao menos uma segunda vez e o trazemos de volta para o centro [nós mesmos]”. Assim, coloquei como centro de minhas reflexões a área de educação musical, para pensar não apenas no conhecimento músico-educacional, mas nos modos como os professores informantes constroem o seu processo de profissionalização na área de música.

Embora, nesse processo de análise e interpretação dos dados, eu tenha ampliado alguns pontos de vista, entendi, durante esse processo de escrita da pesquisa, que o exercício epistemológico é um contínuo devir na vida de um pesquisador, até porque os problemas também vão se modificando. Como diz um pequeno fragmento poético de Heráclito⁶, “No mundo tudo flui, tudo se transforma, pois a essência da vida é a mutabilidade e não a permanência”. Essa foi, portanto, a maneira encontrada para interpretar e avançar na construção da trama que constituiu esse capítulo de análise.

Na terceira e última unidade de análise, procurei os acontecimentos que registravam os “movimentos persuasivos” (ver LATOUR, 2000) que os professores informantes desta pesquisa fizeram e continuam fazendo para se tornarem professores de música. Ao nomear essa unidade de análise como Dimensões do vir a ser professor de música na educação básica, busquei, nas narrativas dos informantes, dados que pudessem demonstrar se os acontecimentos anteriores narrados se interconectavam entre si, de forma que me permitissem pensar a educação básica como campo de atuação profissional para professores de música.

A TAR me permitiu ver os tipos de associações que os informantes produzem no espaço escolar para se tornarem professores de música e como constroem a sua história dentro desses contextos. Com base nos dados e nos conceitos de Latour (2000, 2004), coube interpretar e discutir os interesses comuns entre professores e escolas de educação básica, isto é, os movimentos estratégicos

⁶ Heráclito é um filósofo grego pré-socrático que viveu no séc. VI a.C. Sua principal contribuição foi sustentar que a realidade está em contínuo devir. Heráclito tem uma concepção profundamente dinâmica do ser. Para o filósofo, tudo está em constante mudança. Tudo é vir a ser, tudo muda, tudo se transforma. Heráclito propõe que o meio mais eficaz de tornar um homem sábio e feliz é a busca do conhecimento de si mesmo, porque o conhecimento de si mesmo leva ao logos que age na alma. (MONDIN, 1976, p. 305)

realizados pelos professores e pelo coletivo, que partilham os projetos educativos das escolas da Remes. Esses relatos emergiram de dados que apontam o interesse da escola e dos professores que atuam com a modalidade música no ensino de arte.

Considerando que o objetivo central desta pesquisa foi o de investigar, por meio das narrativas de profissionalização de professores licenciados em outras áreas, como se tornam professores de música, escrevi os capítulos de análise das narrativas dos professores informantes procurando respeitar os acontecimentos da mesma maneira como esses professores relatavam, isto é, sem um encadeamento cronológico e de temporalidade, mas mantendo as narrativas no espaçotempo presente, entrelaçadas com as lembranças do passado e suas projeções futuras.

As temáticas discutidas em relação à profissionalização docente em música me ajudaram a entender alguns modos de se profissionalizar na área de música. Esses modos configuram compreensões sobre como Ploa se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

4 INSERIR-SE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SINOP COMO PROFESSOR DE MÚSICA

Este capítulo analisa a maneira como os Ploa entram na Remes, se deslocam para a área de arte e passam a atuar com o ensino de música. As narrativas trazem trajetórias distintas dos professores informantes. O relato dessas trajetórias, que contribuíram para refinar a reflexão sobre o vir a ser professor de música nesse espaço escolar, estimulou os informantes a narrar sobre as seguintes questões: Como se inseriram na Remes como professores de música? Como passaram a atuar com o ensino de música? Quais os caminhos percorridos para chegar à escola de educação básica e se tornar professores de música? Como aprenderam a ensinar música?

Os eixos estruturantes dessas narrativas mostram o quanto o ensino de arte na Remes é vulnerável. Ao entrar na escola, mediante concurso público, os professores são deslocados para preencher as lacunas existentes na estrutura organizacional da Remes. A conquista do espaço de atuação profissional, que está atrelada a forças políticas, depende tanto de negociações internas, quanto do conhecimento na área de atuação, neste caso, a área de música.

4.1 A entrada na Remes

É sabido que para atuar como docente em escolas de educação básica faz-se necessário ter formação em cursos de licenciatura⁷. Obviamente que, para atuar no espaço escolar, não basta somente ter a formação, mas, também, a inserção nesse campo de atuação profissional. Por isso, cabe aos sistemas públicos de ensino admitir professores por intermédio de concursos.

O que ocorre é que nem sempre há concursos públicos para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas de educação básica. Esse é

7 Conforme disposto no Art. 62 da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

o caso do município de Sinop. De acordo com o edital nº 001/2008, do concurso público da Prefeitura Municipal de Sinop, foram disponibilizadas vagas para as áreas de pedagogia, ciências, geografia, história, letras, matemática e educação física. Nesse mesmo edital havia uma vaga para a área de música. Porém, essa vaga foi pleiteada pela Secretaria Municipal da Diversidade Cultural – SDC. Embora o edital deixe claro que há oferta de vagas para a área de música, a função professor de música não é pensada para os espaços escolares, e, sim, para espaços culturais, como é o caso da SDC.

As universidades e faculdades locais não oferecem cursos na área de música. A Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat/Sinop oferece licenciatura em letras, matemática e pedagogia. A Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Sinop oferece os cursos de licenciatura em ciências naturais e matemática. A Universidade de Cuiabá – Unic/Sinop oferta licenciatura em ciências biológicas e educação física. E a Faculdade de Sinop – Fasipe implantou, recentemente, a licenciatura em educação física.

Em conversa mantida com a secretária de educação, no ano de 2008, fui informada que é o professor licenciado em letras quem assume a área de arte nas escolas da Remes. Esse procedimento é adotado porque, nas palavras da secretária, “essa área está vinculada à grande área de linguística, letras e artes”. A secretária informou, ainda, que o professor licenciado em letras toma posse do cargo na sua área de concurso. Porém, se no processo de atribuição de aulas for constatado que não há professores para o ensino de arte, é o professor licenciado em letras quem deverá assumir as aulas de arte.

As escolas de educação básica da Remes apresentam uma lacuna em seu quadro no que se refere a professores licenciados na área de arte. Ao que parece, o que está em jogo não é a ausência de professores ou cursos de licenciatura na área de arte no município de Sinop, mas a importância desse ensino para a Remes.

A Remes procura adequar os professores, recém inseridos nesse espaço de atuação, às necessidades apresentadas pelo contexto educacional. O relato de Asa Branca traz evidências sobre esse assunto: “A gente, quando entra num concurso, fica sem saber em que área vai atuar, porque você não sabe o que tal escola tá necessitando, se é pra inglês, pra português ou pra artes. Você assume e só depois

a secretaria te manda pro lugar que tá precisando”.

O relato de Asa Branca deixa claro que estar inserido no contexto educacional da Remes não significa, necessariamente, a garantia de atuação na área de formação, no caso dela, a área de letras. A SED encaminha os professores concursados para as escolas, e cabe a cada unidade escolar exercer um papel na continuidade da profissionalização desses professores.

O primeiro procedimento das escolas da Remes é encaminhar o professor para a sala de aula. Primavera esclareceu que “as escolas não podem ficar com aulas sobrando e sem professor. O aluno tá lá e a sala precisa de um professor pra dar aquela matéria, e como faz? Se alguém de dentro não pegar, quem tá chegando é que tem que pegar, não tem outro jeito”. As escolas recebem profissionais com formação específica, mas não há garantias de se trabalhar na mesma área de formação. Essas especificidades são delegadas para um segundo momento, pois, o mais importante para a escola é atender a demanda e não deixar o aluno sem professor.

Esses aspectos operacionais de remanejamentos e deslocamentos de professores são necessários porque, como lembrou Luíza:

A escola não tem culpa de não ter ninguém formado em artes, se você for ver, ninguém tem culpa, então, nem se cogita essa questão, ninguém fala: ‘Ah! Não tem professor formado em artes’. Eu fiz letras porque aqui em Sinop só tem a Unemat que forma professor, e é pra letras, pedagogia e matemática, né? E tem também a UFMT, lá teve uma turma de educação física. A Fasipe é que tá falando em abrir licenciatura em educação física, mas, por exemplo, os professores de geografia, história e outras disciplinas, são os que já vêm formados lá de fora, entende? Então, pra gente é natural os de letras chegarem na escola e aceitarem trabalhar com arte, já é praxe da secretaria fazer isso, entende? Aqui no município, professor de arte é o de letras e boa.

O relato dessa professora, que está em consonância com a política educacional criada pela SED para a área de artes, problematiza essa situação. Ao mesmo tempo em que Luíza conta que ninguém tem culpa de não ter professor formado em artes, ela enfatiza que os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior no município são limitados. Essa política de ocupação da área de arte que, nas palavras de Luíza, “é natural”, pode ser entendida como

uma acomodação do sistema ou um acordo tácito entre as instituições formadoras e as empregatícias. No relato de Realce há evidências a esse respeito. A professora contou que “a maioria dos professores tem formação em letras e não entende nada de arte, mas o mercado de trabalho é que cria essa situação, porque o ideal seria trabalhar a disciplina da sua formação, no meu caso, inglês ou português, e não arte”.

Essa maneira de adequar os professores nas escolas torna o ensino de arte vulnerável dentro da Remes, podendo ser ocupado de acordo com os interesses de quem convier, inclusive dos próprios professores que assumem a área. Nesse aspecto, Asa Branca se reportou a uma de suas lembranças:

Ninguém, quando entra, vai falar que não quer dar aula de arte, [não] vai fazer um enfrentamento que colocaria o seu emprego em risco. E pra garantir seu emprego você faz o que? Fica quieta, vai levando, porque em primeiro lugar vem a segurança. É o emprego acima de qualquer coisa, acima da arte, acima da música. Acima de tudo, você tem que se manter nesse emprego. Jamais alguém vai falar pra secretaria de educação que detesta dar aula de arte. Então, a primeira coisa é você entrar, assumir seu cargo, depois você vê o que dá pra ir fazendo, você entende?

O primeiro passo para Espanhola, que possui formação em letras, era entrar na Remes, “até porque o prazo do concurso estava expirando e eu morria de medo de não conseguir entrar”, disse ela. Em seguida, acrescentou: “Quando entrei, eu nem pensei nada, o que a diretora pedisse pra eu fazer eu ia fazer. Eu estava chegando, eu queria trabalhar, a gente vê primeiro esse lado, entende?”.

No caso de Viola Enluarada, que, antes da sua inserção na Remes, era contratada pela rede pública estadual, a sua entrada ocorreu da seguinte maneira:

Primeiro me formei em estudos sociais, trabalhei por muitos anos em outro estado com as séries iniciais, até porque eu tinha magistério, né? Mas, aí, quando cheguei aqui em Sinop, há uns vinte anos mais ou menos, tinha muito pedagogo em sala, e o Estado ainda assumia as séries iniciais. Eu lembro que fui contratada pra ser professora numa escola estadual. Só que eu vi que as vagas em concursos eram mais pra professores de 5ª a 8ª. Então, eu resolvi fazer letras, pra poder prestar o concurso do município e, também, porque eu queria experimentar trabalhar com os [alunos] maiores. Depois de um tempo, fiz concurso pro município e passei. Só que, daí, eu comecei dando um pouquinho de tudo, história, português, inglês e

artes. E agora é que tem uns quatro anos mais ou menos que eu tô só com inglês e artes.

Os relatos de Espanhola, Asa Branca e Viola Enluarada mostram que a entrada dessas professoras na Remes foi motivada pela busca de estabilidade profissional. Essa situação, ao mesmo tempo em que gera uma garantia de emprego para o professor, também pode causar uma insegurança na área de atuação. E isso pode levar a escola a se acomodar nessa situação. A esse respeito Realce narrou o seguinte:

Você chega numa escola e as pessoas meio que se fecham. Só faltam dizer: 'a escola é nossa'. Eu lembro que a escola me deu as sobras das aulas de artes, o resto mesmo, sabe aquelas turmas que ninguém quer? Pois é, sobrou pra mim. E você vai fazer o que? Você tá chegando e não dá pra exigir muita coisa, você tem que ir com jeitinho, pegar o que tem, né? Pra você conquistar seu espaço leva tempo, não pensa você que é ir chegando e fazendo aquilo que você estudou ou gosta de fazer, você tem que ralar muito mesmo.

O depoimento de Realce sinaliza as dificuldades enfrentadas pelo professor recém inserido no espaço escolar. Além de atuar em outra área do conhecimento, o professor se depara com outras formas de remanejamento. No processo de atribuição de aulas, as escolhas dos professores são feitas com base em suas preferências por dias, turnos e, muitas vezes, também por escolas, muitas delas localizadas em regiões de difícil acesso para o professor.

4.1.1 Atender as necessidades da escola

Muitos professores que assumem o concurso público se submetem a enfrentar situações desafiadoras dentro da escola, como a de dar aula em áreas diferentes da sua formação. Primavera contou: “foi um desafio, porque o concurso era pra letras, e eu achava que ia pegar português, mas quando colocaram que seria inglês e artes, eu falei: agora eu vou ter que rebolar, porque, inglês, tudo bem, eu fiz letras, mas o meu conhecimento em artes não é de faculdade”.

Ter a formação em um curso de nível superior não é problema para Primavera. A dificuldade, para ela, está na formação específica para atuar no ensino de arte. Esse dilema vivido pela professora parece causar uma situação

constrangedora mais para si, que terá de ensinar ao aluno em sala de aula, do que para o sistema educacional ao qual ela está vinculada. Para Asa Branca, o constrangimento em atuar na área de arte se dá por outra razão. A professora mencionou, em seu relato, aspectos relacionados à inconstância do professor permanecer atuando nessa área dentro da escola. Ela disse:

Eu sempre gostei de artes e quando entrei no município fiquei feliz de saber que ia dar aula de artes, mas eu acho que dar aula de arte é uma tortura, porque você nunca tá seguro, desde que entrei a gente vem batalhando por um espaço. Pra você ter uma ideia eu já tô no município há mais de dez anos. Entrei dando inglês e artes, depois fui pra EJA e trabalhei todas as áreas lá, e só de uns tempos pra cá é que fiquei mais só com artes. Atualmente, eu tô com artes em todas as séries, do pré até a oitava. Eu costumo dizer que trabalhar com arte é igual trabalhar numa área de risco, hoje você tá aqui, e amanhã, só Deus sabe [risos].

Essa situação de insegurança, vivida pelos professores que atuam com o ensino de arte na Remes, mostra a escola como um espaço movediço. Se, por um lado, há segurança de um emprego público, por outro, a escola não garante ao professor a estabilidade para permanecer atuando sempre na mesma área. A fragilidade da política educacional local para o ensino de arte contribui para agravar essa situação. Talvez, a realização de concursos públicos, para professores de música, amenizasse a situação de “risco” problematizada por Asa Branca.

Outra situação recorrente, que acontece com os professores que entram na Remes e passam a atuar com o ensino de arte, é com relação à acumulação de carga horária de várias disciplinas. Uma vez que o ensino de arte é oferecido no currículo escolar apenas uma vez por semana, muitos Ploa são obrigados a acumular em sua carga horária essa disciplina. Essa afirmação foi trazida por Primavera: “o problema é que as aulas de inglês são pouquinhas, e quem vai pra português preenche toda a sua carga horária, mas inglês, não. Você tem de pegar arte pra completar sua carga horária, e muita gente, hoje, quando entra, já sabe, já tem uma noção que é assim que funciona”.

Embora, como afirmou Primavera, muitos professores licenciados em letras saibam que ao entrar na Remes podem ser obrigados a atuar no ensino de artes, Asa Branca considera que, “já que o professor tem que dar inglês e arte, eu acho

que a escola deveria dividir e um daria só arte e outro só inglês. Só que eles não querem nem saber, eles não pensam no professor, tem que encaixar a disciplina e pronto”.

Na afirmação de Asa Branca é possível perceber um jogo de tensão entre professor e escola. Se, por um lado, a escola não pensa no professor, como ela afirma, por outro, a escola está pensando no aluno. Encaixar a disciplina pode significar fazer ajustes para que o aluno não fique sem aulas.

Fascinação, que já tinha conhecimento sobre esses procedimentos que ocorriam nas escolas da Remes, lembrou que, ao assumir as aulas de “inglês e arte, já vinha o pacote fechado, e eu sabia que seria assim, porque inglês tem duas vezes, mas arte só tem uma por semana. Então a gente fica com os dois, une o útil ao agradável”.

Uma vez que é necessário para a escola fazer ajustes de carga horária, os professores que assumem o ensino de arte na Remes são levados a dispor de certa flexibilidade diante desses aspectos operacionais. Nesse sentido, o que parece ser útil para a escola pode se tornar agradável para o Ploa que se identifica com a área de arte. Essa identificação requer do Ploa demonstrar os conhecimentos específicos que ele possa ter em alguma das modalidades⁸ artísticas que compõem o ensino de arte.

Apesar de ser obrigatório o sistema educacional oferecer o ensino de arte, o mesmo sistema não exige professores formados na área. Dessa forma, cabe ao coletivo das escolas promover condições para que se tenha um professor atuando no ensino de arte. Os interesses, para que isso aconteça, podem ser agenciados tanto pela direção da escola, quanto pelos próprios professores que nela atuam.

Viola Enluarada relatou que, ao ser aprovada no concurso público, assumiu algumas aulas de arte “porque não tinha professor formado” e, em seguida, acrescentou: “Tinha uma professora que estava há anos com artes plásticas e, como eu gostava de trabalhar com música nas aulas de português, nas de história e na de inglês, essa professora pegava as aulas de arte e me dava as que sobravam”.

⁸ De acordo com os PCN Arte, as modalidades artísticas que fazem parte do componente arte são: artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1997).

Um dos caminhos encontrados por Luíza foi o de negociar com a escola as preferências dos professores envolvidos com o ensino de arte e de língua inglesa. A professora narrou o seguinte acontecimento.

Eu cheguei e a diretora aproveitou pra fazer umas trocas com outra professora que dava artes, inclusive, depois, fiquei sabendo que essa professora fazia assim: ensinava, por exemplo, as palavras boy e girl na aula de inglês e, na aula de arte, ela usava praticamente o mesmo planejamento, as crianças pintavam o desenho do boy e da girl. O negócio dela era inglês, por isso a diretora propôs que eu ficasse com as aulas de artes, eu achei ótimo, foi tudo o que eu queria, né?

As preferências de professores por atuar nas áreas com que mais se identificam são negociadas entre professores, ou entre professor e escola. Nesse caso, o deslocamento de professores para a área de artes passa a não depender mais de situações como as anteriormente mencionadas – adequar-se às necessidades da escola, mas de um conhecimento específico para atuar na área de artes. Esse foi o caso de Beleza Pura.

Beleza Pura relatou que prestou concurso para a área de educação física e começou atuando em sua área de formação. Ele contou que entrou “dando aula de educação física e ensinava capoeira para os alunos”. Em seguida, o professor relatou o seguinte acontecimento: “Eu usava muito pandeiro, atabaque, agogô, caxixi... A gente fazia uma poeira danada. E a diretora só de olho naquilo. Aí, no ano seguinte, sobraram aulas de arte e a diretora pediu pra eu pegar, eu peguei”.

Quanto aos pedagogos Aquarela e Saigon, o deslocamento de ambos ocorreu de forma diferenciada um do outro. Saigon contou que

Antes, trabalhava em escolinhas de educação infantil dando aula de música, e, enquanto isso, eu fazia pedagogia pra poder fazer concurso público. Quando eu passei, me mandaram pra uma escola em que a diretora já me conhecia, sabia do meu trabalho com música nas escolinhas de educação infantil. Então, ela falou que tinha aula de arte pra mim e que eu ia gostar muito de trabalhar com isso.

No caso de Aquarela, que iniciou na Remes “como professora contratada para a primeira série”, ela relatou que “só depois de já estar trabalhando na prefeitura por um bom tempo é que eles viram as minhas habilidades musicais. Aí, quando fiz o concurso e me efetivei, eles me colocaram pra trabalhar na área de

artes com os pequenos”.

A partir do momento em que esses profissionais se encontraram inseridos no contexto escolar, professores como Aquarela, por exemplo, acreditavam que as escolhas profissionais aconteceriam com o tempo. Ela relatou que “estava entrando e não conhecia como funcionavam as coisas dentro das escolas municipais”. Então, disse ela: “eu tinha de ir me achando ali, procurando saber quem é quem e tudo mais, pra não queimar meu filme, e depois ir achando as brechas”. Essas brechas são, conforme narrou Aquarela, “as oportunidades pra mostrar que o que eu sabia fazer bem mesmo era trabalhar com música”.

Com exceção de alguns pedagogos, como Saigon e Aquarela, até o ano de 2008, eram somente os licenciados em letras que atuavam no ensino de arte nos anos iniciais⁹. Uma vez que os pedagogos passam a assumir essa função, os professores que antes atuavam na área são novamente remanejados dentro do espaço escolar. Essa maneira de o sistema educacional da Remes usar o ensino de arte para resolver problemas relacionados à carga horária de professores mostra, à primeira vista, duas situações: a primeira é que a demanda de aulas de arte nas escolas é menor do que o número de professores disponíveis para atuar. Ao que parece, há um excesso de profissionais licenciados em letras disponíveis para atuar nas escolas municipais de Sinop. A segunda situação, e, no meu entendimento, a mais problemática, é que a Remes dá mais importância à adequação dos professores ao espaço escolar do que ao ensino de arte como uma área na formação do aluno.

Olhando por esse prisma, e no caso específico da política educacional de Sinop, parece que não há um reconhecimento da necessidade de um cargo de professor de arte via concurso (ver SOUZA et al., 2010, p. 89). O ensino de arte é

⁹ Em uma conversa com a coordenação pedagógica da SED, fui informada que as aulas de artes nos anos iniciais foram criadas para que os pedagogos pudessem obter horas atividades, bem como absorver professores recém formados no mercado de trabalho local. A partir da gestão 2009/2012, os professores pedagogos assumiram o ensino de artes nos anos iniciais, e os licenciados em letras deverão completar a sua carga horária desenvolvendo projetos na escola. Somente em situações excepcionais é que os licenciados em letras continuarão com as aulas de artes nos anos iniciais. Para tanto, a SED criou um departamento de artes, destinado a orientar as escolas da REMES nos mais diversos projetos culturais que deverão ser implementados pelas escolas e executados por professores da área de letras.

um componente curricular obrigatório no sistema educacional, mas a carga horária disponível no currículo é insuficiente para a demanda dos professores que assumem a área.

De acordo com os relatos dos professores informantes, é visível a lacuna que existe na estrutura organizacional das escolas da Remes, o que leva a remanejamentos constantes de professores para ocupar a área de arte. Porém, os professores vão aprendendo a ser docentes à medida que mostram certa flexibilidade diante das situações com as quais se deparam no dia a dia da escola.

Ao mesmo tempo em que as situações problematizadas anteriormente mostram alguns dos entraves criados na área de arte das escolas da Remes, há “nas brechas” indicações de caminhos para um ensino menos vulnerável. Essas “brechas”, como sinalizou Aquarela, são oportunidades para aqueles Ploa, inseridos na Remes, que demonstram vontade de realizar um trabalho mais específico na área de arte. Assim, para entender os caminhos que levaram os professores informantes a ensinar música nas escolas da Remes, foi necessário inquirir dos entrevistados como eles passaram a atuar com o ensino de música.

4.1.2 A escolha pela modalidade música

Uma das possibilidades dos professores atuarem com o ensino de música no espaço escolar da Remes está atrelada a projetos musicais oferecidos às escolas. As propostas surgem de projetos vinculados a diversas secretarias municipais, como assistência social, cultura e educação. Há, também, as propostas que emergem do próprio contexto escolar. Essas propostas são desenvolvidas tanto por dirigentes escolares, que se identificam com essa área, quanto por professores, que já possuem experiência profissional na área de música.

Asa Branca contou que “a escola abre as portas pra vários projetos de música. Tem as parcerias com a assistência social, aquelas crianças em situação de risco, e tem a cultura, que a escola faz parceira com os projetos dos professores de música de lá”. Na sequência desse relato, a professora contou uma de suas experiências ao atuar em um projeto musical.

Eu trabalhava na EJA e a cultura tinha um projeto de coral nos bairros dentro das escolas. Eles queriam trazer a comunidade pra cantar em corais e, pra isso, a escola seria uma porta de entrada. Então, eles me ofereceram suporte pra eu começar com eles e eu topei. Comecei montando um coral com meus alunos da EJA que representava a escola e o bairro. A secretaria de educação deu o maior apoio, a direção da escola e os professores. Eu sei que fiquei anos trabalhando com coral na escola, eu dava minhas aulas e completava minha carga horária com ensaios e apresentações do coral. Mas quando entrou esse atual prefeito, ele cortou o projeto e me jogou pra dentro da sala de aula. Ele arrancou meu útero, porque, como faltavam professores e não tinha aulas sobrando pra desenvolver projetos, aí, quem corta primeiro? A música, claro!

Os projetos acordados entre secretarias municipais e escolas estão condicionados a uma vontade política. Uma vez que esses projetos não estão garantidos no projeto político pedagógico das escolas, a sua duração depende dos acordos estabelecidos com cada gestão político-administrativa. Isso tem gerado uma vulnerabilidade, dentro das escolas da Remes, no que se refere à permanência de professores atuando em projetos musicais. Além disso, a falta de professores para atuar em sala de aula contribui significativamente para que os projetos sejam delegados para um segundo plano. Embora os projetos oriundos de outras secretarias sejam importantes para a escola, a prioridade é ter o professor na sala de aula.

Essa é uma situação que a SED tem procurado resolver oferecendo formação continuada na área de música. Isso foi o que narrou Realce. A professora contou que “tinha um trunfo na mão que era a diretora, porque ela adora música e faz de tudo pra ter projetos na escola”. A professora disse também que “uniu o útil ao agradável, porque lá na formação a gente aprende como trabalhar, e aí, a gente faz porque tem essa referência e o apoio da direção. Eu trabalho na sala o que aprendi na formação e com duas aulinhas deu pra montar um coral na escola”.

Ao que parece, o movimento que a SED tem feito para garantir ao Ploa a formação na modalidade música minimiza a rotatividade de professores em diferentes áreas ou modalidades artísticas. Além disso, as escolas têm encontrado maneiras de garantir os seus próprios projetos na área de música.

O apoio dos diretores, associado à formação oferecida pela SED, tem sido significativo para que professores venham atuar na modalidade música. Esse foi o

caso de Espanhola. Ela disse: “Não tem aquelas mães que põem a filha pra fazer balé porque queriam ser bailarinas? Então, eu acho que minha diretora é igual, ela quer porque quer música na escola e ela achava que eu poderia começar isso”. A professora informante contou que “não imaginava que um dia ia trabalhar com música”. Depois, explicou como passou a atuar na área.

Tudo começou da seguinte maneira: eu entrei... caí de paraquedas na coisa. Aí, a nossa diretora falou: ‘que bom que você tá aqui, gostaria de convidar você pra trabalhar num projeto de música’. Eu falei: Como? Mas eu não tenho nada a ver com a música. Ela falou assim: ‘Não se preocupe, tem pessoas pra te apoiar, você pode ficar tranquila’. Eu falei: mas, se eu vou ter pessoas pra me ajudar, porque não, né? Então, daí, ela perguntou se eu toparia, e eu falei: vamos, vamos... vamos tentar, né? Pra ver como é isso aí... A escola tem um teclado muito bom e a diretora não se conformava com isso. Ela disse que comprou porque sonhava ter um professor pra trabalhar com música na escola. Aí, a pedido da diretora, vieram as meninas do Nepali na escola. Nós conversamos e trocamos ideias. O Nepali ensina a gente a trabalhar com música, eu achei que dava pra encarar. Eu não sabia nada de artes, tô aprendendo agora na formação, porque eu nunca estudei pra isso, mas a escola queria porque queria um professor pra coral. Então, eu tô começando a aprender música agora pra isso.

Espanhola se mostra disposta a continuar o seu processo de profissionalização, aprendendo a trabalhar em outra área do conhecimento. Essas oportunidades formativas, adquiridas no contexto de trabalho, ajudam o professor a decidir os rumos de sua carreira docente. Para Espanhola, uma professora que possuía apenas seis meses de atuação na época da coleta de dados, era difícil ter uma percepção mais ampla do seu papel como professora no espaço escolar. A professora narrou o seguinte: “Esse é o meu primeiro semestre como professora, eu tô chegando agora, entende? Tá caindo a ficha ainda, e tudo é muito novo, a escola, os alunos, o projeto, a música... Então, eu não sei direito o que dizer, o que fazer e nem por onde começar”.

Ao contrário de Espanhola, Viola Enluarada, que, dentre os professores informantes, é a que possui maior tempo de atuação nas escolas da Remes, narrou:

Hoje eu tenho mais chances de escolher com o que vou trabalhar porque eu tenho bastante pontuação. Por eu ter participado de vários cursos e agora da formação [continuada] em música. E eu te falo:

eles vão ter que respeitar a minha vontade, por causa da minha pontuação. Eu sempre quis ficar só com arte, mas eles não deixavam porque eu dava português também, e a minha turma tirava nota boa e era premiada lá na avaliação do MEC. Então, eles me seguravam, mas esse ano eu me impus, por causa das pontuações, e consegui ficar com a maioria das aulas de arte e vou trabalhar música.

Frequentar cursos de formação continuada é uma maneira de o professor adquirir conhecimentos e, também, aumentar a sua pontuação, adquirida nos cursos promovidos pelo sistema educacional. A quantidade de créditos acumulados ao longo do tempo de serviço dá ao professor o direito de fazer algumas escolhas dentro do espaço escolar, como escolher as disciplinas disponíveis, o turno e as turmas de alunos de sua preferência.

Ao entrelaçar o relato de Espanhola com o de Viola Enluarada é possível perceber que os professores recém inseridos no espaço escolar passam por um tempo de adaptação ao sistema escolar. Durante esse tempo, que é imprevisível, o professor parece não ter autonomia suficiente para fazer as suas escolhas profissionais. Porém, como é o caso de Viola Enluarada, ter mais tempo de serviço como docente pode favorecer ao professor a possibilidade de negociar o modo como irá atuar na escola.

Aquarela lembrou que a sua atuação como professora de música na Remes dependeu de “esperar um tempo pras coisas se ajeitarem”. Depois, a professora acrescentou: “eu queria trabalhar com música, mas primeiro tive de aceitar o que me deram, e só depois de um tempo é que eu assumi essa função. Eles viram que na minha primeira série eu fazia muitas atividades musicais. Com isso, já tem uns seis anos que eu tô só com a música”.

Para Primavera, ocupar a vaga no ensino de arte “foi uma dificuldade tremenda, porque a escola te exige, né?”, enfatizou a professora. A professora disse ainda: “eu penei um tempão trabalhando com artes visuais, até que a escola foi percebendo que eu me dava melhor na música, porque os meus alunos se destacavam mais na música”.

Os relatos mostram que a escolha por atuar na modalidade música no espaço escolar se dá tanto pelas oportunidades formativas, quanto pelo tempo de atuação no espaço escolar. Porém, a garantia de atuação na modalidade música,

ainda que provisoriamente, se dá pela qualidade atribuída pela escola àquilo que o profissional demonstra saber fazer na área.

A esse respeito, Beleza Pura trouxe uma lembrança que elucida esses três aspectos: oportunidade, tempo e experiência. Ele disse:

Eu me apresentei pra escola como professor de educação física. Mas, de cara, eu mostrei pra diretora a minha monografia. A minha monografia era meu projeto profissional, era um registro, uma forma de comprovar que eu sabia fazer música, porque lá tinha as fotos das atividades minhas com os alunos, os autores que eu usei e os projetos que trabalhei na área de música. Passado um tempo, ela, que já vinha observando as minhas aulas de capoeira na educação física, viu o quanto eu ensinava de música e me chamou pra trabalhar artes. Eu não entrei no escuro, porque desde criança eu mexo com música, e eu sabia trabalhar nessa área, tanto é que não foi novidade pra mim, e a diretora falou que o que eu fazia na educação física dava certinho pra aula de arte.

Foram as oportunidades de atuação e a experiência musical de Fascinação que favoreceram o seu deslocamento para a modalidade música. A sua atuação na área aconteceu, segundo ela, com base “em uma conversa com a diretora da escola”. Esclarecendo o teor dessa conversa, a professora disse: “Quando eu cheguei na escola pra assumir as aulas, a diretora disse que eu ia trabalhar com inglês e artes, e ela queria saber como é que eu trabalharia arte. Eu falei que, se desse, eu queria formar um coral na escola”. Fascinação contou, ainda, que “não foi difícil, porque eu já regia o coral dos jovens da minha igreja. Não tem segredo. E a diretora viu que poderia ser uma boa porque tinha muito aluno indisciplinado, e a música pode transformar as pessoas, eu acredito nisso, sabe?”.

Embora os diretores demonstrem apoio aos professores que querem ou se dispõem a atuar na área de música nas escolas da Remes, é possível observar que há negociações internas para que o ensino de música cumpra funções, como a de resolver a “indisciplina” de alunos que ocorre dentro desses contextos educacionais. Fascinação relatou que “deram a pior sala da escola pra fazer coral e os alunos não eram selecionados. Eles disseram que a sala era terrível e, quem sabe, eu daria um jeito com a música”.

No caso de Luíza, o que contou para que ela atuasse, de forma imediata, com o ensino de música na Remes é que ela “já era da área de música”. Nas

palavras da professora: “a minha vida não mudou em nada, só o contexto mesmo, porque eu continuei sendo o que eu já era, professora de música. Eu trabalhei muitos anos em escolas particulares. Então, eu cheguei e já fiquei direto em artes trabalhando com música”.

A experiência de ensinar música, antes da inserção na Remes, contribuiu para que muitos desses professores viessem a atuar diretamente nessa área. A esse respeito Saigon disse:

Acho que despertei o interesse da escola pelo meu trabalho com música, quando a gente conversou sobre a minha experiência como professor de música em escolas de educação infantil. Eu disse pra diretora que, se pudesse, eu queria continuar trabalhando música com os pequenos. Automaticamente, ela me perguntou se eu queria assumir uma turminha de pré ou pegar aulas de arte. Eu nem pensei, peguei todas as aulas de artes e fui trabalhando com a música em todas as turmas.

Os relatos dos informantes mostram como esses professores passaram a ensinar música nas escolas da Remes. Muitos são levados a escolher a modalidade música pela opção que o curso de formação continuada oferece. Há, também, aqueles professores que mostram os seus conhecimentos musicais em projetos oriundos de outras secretarias, ou mesmo atuando com outros componentes curriculares. E há professores que, no processo de sua inserção na Remes, argumentam com os diretores sobre a sua experiência com o ensino de música em outros espaços formativos. Para conhecer com mais profundidade, as experiências formativas na área de música, indaguei dos informantes quais os caminhos percorridos para chegar à educação básica e se tornar professores de música.

4.2 Experiências formativas

Ao ressaltar aspectos que considerei relevantes para compreender a atuação de professores na área de música, trago narrativas que elucidam as experiências musicais adquiridas pelos informantes nas mais diferentes redes de formação. Recolhi das narrativas dos informantes histórias de aprendizagens musicais ocorridas na família, igreja, centros culturais e aulas particulares de música, mesclando a influência de familiares e profissionais. Há, também, nesses relatos,

acontecimentos que envolvem as experiências músico-educacionais adquiridas, tanto em experiências anteriores ao ingresso na Remes, como no curso de formação continuada em música oferecido pela SED. Essas experiências contribuíram para que os informantes viessem a atuar na área de música dentro das escolas da Remes.

4.2.1 Experiência musical

4.2.1.1 Família

As experiências musicais que envolvem o meio familiar (ver GOMES, 2005) podem ser tão significativas que, no caso de Asa Branca, “pode atravessar gerações”, porque “se você perguntar pros meus filhos, eles falam que vão ser músicos, acho que isso vem da família”. A professora contou que “nem sabia falar direito ainda, e o pai falava assim: ‘canta aquela musiquinha pro pai’. Aí, eu cantava: A casa picanina uh, uh... Ele era compositor, gostava muito de música. Ele me ensinou muito mesmo. E sempre pedia pra eu ajudar ele nas composições”. Em seguida, a professora contou outro acontecimento que mostra a sua experiência músico-educacional:

Uma vez teve um curso na cidade, e eles me chamaram para dar instruções de como cantar e tal. Aí, eu perguntei o porquê. Eles disseram que me viam cantando sempre. Foi aí que pensei: é mesmo, a minha vida toda foi mexendo com música, e nem percebia que as pessoas olhavam esse lado meu.

Viola Enluarada também buscou em suas memórias recorrências acerca do seu aprendizado musical. Ela disse:

Eu me lembro de uma época em que, todas as tardes, meu pai, meus tios se juntavam na varanda pra tocar e cantar. Eu fui criada nesse ambiente. A família era bem numerosa e todos gostavam de música, tocavam, cantavam... meu irmão tem banda e toca também em barzinhos. A família tem esse gosto pela música e eu cresci nisso, tudo que aprendi de música foi com eles.

O estímulo da família foi, para Saigon, o que o ajudou a definir a sua escolha pelo violão como o seu instrumento musical. Ele contou que isso aconteceu “graças

ao estímulo do pai e do irmão que tocava violão”. Para Saigon, o interesse por aprender música se acentuou a partir da adolescência, pois ele se recorda que “foi aos 11 anos que tudo começou. Comecei estudando com meu irmão e não parei mais. Fui comprando revistinha de cifras nas bancas, baixando aulas de música na internet e fui aprendendo”, afirmou o professor.

De maneira semelhante, Primavera contou que seus “pais e irmãos cantavam e tocavam violão. As primeiras noções de música vêm deles e de uma prima que dirigia o coral da igreja. Com 15 anos, meus irmãos começaram a me ensinar violão e, com 18, passei só a cantar”.

Beleza Pura contou que, influenciado pelo irmão percussionista, ensaiava suas primeiras improvisações rítmicas. Ele disse: “o meu irmão era músico. Ele chegava em casa e, na hora do jantar, começava a improvisar umas batidas na mesa. E, já com 7, 8 anos, eu ficava ali, improvisando em cima da batida dele”.

Os relatos mostram que na família dos informantes há compositores, cantores e instrumentistas que influenciaram as suas práticas musicais. Foi em meio a esse contexto singular, de múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, que a maioria dos informantes teve as suas primeiras experiências formativas em música. Ao trazerem lembranças das aprendizagens musicais adquiridas no seio familiar, os informantes evidenciam aquilo que consideram importante no seu processo de vir a ser professor de música, como saber compor, tocar, cantar e improvisar.

4.2.1.2 Igreja

Assim como a família, a igreja é, também, um dos lugares onde é possível adquirir experiências formativas em música. Foi por intermédio da religiosidade (ver TORRES, 2004) que alguns dos informantes aprenderam a fazer música. Beleza Pura lembrou um acontecimento que elucida outras oportunidades de aprendizagem musical.

A minha família é espírita e minha mãe levava a gente sempre lá na casa espírita pra aprender algumas coisas. Eu lembro como se fosse hoje, eu tinha uns 11 ou 12 anos mais ou menos, era festa de Cosme e Damião e faltou um cara que tocava o atabaque lá no centro

espírita, e nós, a meninada ficava ali brincando no pátio. Veio um dos músicos no pátio e perguntou se tinha algum de nós que tocava. Eu falei assim: ah, eu podia fazer um teste. Aí, eles falaram pra eu tocar do jeito que eu achava que era. Eu fui e comecei a tocar. Eu lembro que um olhava pra mim, eu ia, no estilo dele, se ele dava sinal pra acelerar, eu acelerava, se era pra ralentar, eu ralentava, dependendo da hora, eu repicava o som, eu rufava o som... E sabe o que eu ganhava com isso? Eu ganhava um pacote de paçoquinha no final de semana. É engraçado, você vai rir, mas até hoje eu dou paçoquinha pros meus alunos.

O relato de Beleza Pura aponta para uma aprendizagem musical construída na prática. Para ser aceito no grupo musical do centro espírita, Beleza Pura contou que foi preciso demonstrar a sua prática musical. O professor também faz referência aos estilos de tocar e à maneira de interagir com os instrumentistas. A troca de olhares é utilizada como um sinal para mudar a dinâmica musical.

Ao contrário de Beleza Pura, que aprendeu música nesse espaço formativo de uma maneira mais dinâmica, Fascinação trouxe uma inquietação sobre o modo como aprendeu música na igreja. Ao recordar-se das oportunidades de aprendizagens na área da música, Fascinação disse: “desde os quatro aninhos que eu ia pra igreja com minha avó. Foi ela que me incentivou a tocar e a cantar. Eu comecei cantando no grupo das crianças, depois no grupo da mocidade, até virar regente do coral e da orquestra da igreja”. Na sequência dessa narrativa, Fascinação lembrou:

Quando era só componente do conjunto da mocidade, eu me sentia presa com o jeito como eles ensinavam. Aquela coisa que matava os jovens, eu não tinha nem vontade de ir, sabe? Na época eu pensava assim: se eu fosse regente dos jovens, como eu faria diferente! Eu traria músicas que chamassem a atenção, eu trabalharia de um jeito mais dinâmico, eu sempre tive muito isso, sabe?

Ao se referir a “um jeito mais dinâmico”, a professora parecia levar em consideração os procedimentos pedagógico-musicais dos seus professores, o jeito de ser de cada grupo, no caso dela, os jovens da igreja. A professora parece estar atenta às expressões musicais e sentimentos de grupo.

Para Aquarela, a música religiosa foi imprescindível para a sua formação musical. A professora disse: “cresci indo aos cultos e aprendendo música nos encontros de jovens. Eu amava as apresentações musicais. Esse era o momento

que eu mais gostava”. Em seguida, trouxe uma lembrança nesse sentido: “lembro de ter elaborado uma apostila de músicas para um acampamento da igreja. Eu selecionei as partituras que tinham andamentos alegres, tonalidades melhores para se cantar em uníssono. Eu me senti a pessoa mais importante do evento [risos]”.

Se as apresentações musicais foram significativas para a aprendizagem musical de Aquarela, para Luíza não foi diferente: “Eu adorava me apresentar em público, tanto que eu ainda era bem pequena e já cantava no altar da igreja. As pessoas se comoviam e diziam pra minha mãe que eu era muito afinada. E eu adorava saber o que eles pensavam das minhas apresentações musicais”. Em seguida, Luíza narrou:

Quando tinha dez anos, minha mãe mudou de religião, fui para igreja com ela, eu e todos os meus irmãos. Nossa! Quando eu via a pianista tocando, com aquelas mãos, aqueles dedos compridos e finos, eu ficava encantada. Nisso, achei um jeito de estudar piano com ela. Meu pai entrou no coral de adultos da igreja e eu comecei a cantar os hinos, ele fazia o baixo, eu, soprano, e minha irmã, o contralto, só que, em casa, era a música caipira que comia solta [risos].

Os relatos de Aquarela e Luíza mostram que as aprendizagens musicais realizadas na igreja resultam em apresentações musicais direcionadas a um determinado público. As apresentações musicais na igreja eram, para as informantes, uma maneira de expressarem, através do seu fazer musical, sentimentos de alegria, de comover as pessoas e obter do público presente uma opinião sobre o seu desenvolvimento musical.

4.2.1.3 Escola

Assim como na família e na igreja, a experiência formativa em música na escola também foi referência para três professores informantes. Aquarela contou que “tinha uma irmã que tocava muito bem flauta doce. Ela tinha uma escolinha de educação infantil e eu comecei aprender música lá”. Em seguida, a professora trouxe lembranças dessa época.

Lembro das brincadeiras de roda, dos contos sonoros. Gente! Como eram bons aqueles momentos... Como eu amava aquele lugar,

nossa! Eu gostava mesmo era da história da Heidi... Lembro daquela canção 'dorme, dorme em paz, anjo, dorme em paz, sonhe com... la... la...'. Quanta saudade! Nossa! Meu Deus! Quanta emoção relembrar isso tudo.

De maneira parecida, a música vivenciada no espaço escolar trouxe para Luíza momentos marcantes. Tomada pela emoção, Luíza contou o quanto a escola foi significativa para ela. A professora fez questão de mostrar, no momento da entrevista, uma foto que registrava uma apresentação musical que aconteceu há mais de trinta anos. Ela disse:

Eu tinha 6 anos, eu estava no primeiro ano do primário. Olha só, eu tocando reco-reco, na bandinha da escola! [aponta para a foto em preto e branco]. Eu tocava reco-reco, mas ficava de olho no tambor da Rosinha. Eu não entendia porque ela podia tocar tambor e eu, não, só porque ela tinha cabelo liso e comprido? O meu sempre foi meio vassoura de piaçava [risos]. Mas aquilo me entristecia, menina! Tudo bem que eu era tímida, mas a professora nunca fazia rodízio dos instrumentos, entrei e saí da bandinha tocando no reco-reco. Eu dizia pra mim mesma que, se eu fosse professora, quando crescesse, não ia deixar ninguém só tocar reco-reco [risos].

Ainda com relação às experiências musicais vivenciadas em espaços escolares, Saigon lembra que “sempre tinha atividades musicais na escola, e eu adorava participar de todas... A escola tinha uma professora de música muito legal. Ela montou um coral e eu participei nos três anos que fiquei lá fazendo o ensino médio”.

O que chama a atenção em relação à aprendizagem musical no espaço escolar é que essas lembranças foram trazidas por apenas três dos dez professores informantes, e nas distintas etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para os demais informantes, a escola parece ter sido um local onde o ensino de música não acontecia.

Outra situação explicitada nessas narrativas é a maneira como os informantes veem a música no espaço escolar. A relação de afeto desenvolvida por Aquarela pela sua professora torna a vivência musical um momento agradável e, conseqüentemente, também o ambiente escolar. A postura da professora de música de Saigon o leva a permanecer no coro da escola por todo o período em que cursou o ensino médio. Fazer rodízio de instrumentos musicais, como salientou Luíza, ou,

levar o aluno a vivenciar diferentes experiências musicais ajuda o professor a perceber nas estruturas de comportamento os valores sociais a serem trabalhados com o aluno.

No caso dos informantes que trouxeram lembranças desse período, as experiências musicais adquiridas no espaço escolar foram significativas no seu processo formativo.

4.2.1.4 Outros espaços formativos

Além da família, da igreja e da escola, os informantes mencionaram outros espaços de aprendizagem, como centros culturais, escolas de música e aulas particulares. A formação musical de Beleza Pura, por exemplo, aconteceu em diferentes espaços de aprendizagem. O professor, que iniciou sua formação musical em família e no centro espírita, frequentado pela família, contou que foi em um centro cultural e no Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que construiu boa parte de sua formação musical. Ele disse:

O mestre da capoeira falava pra minha mãe assim: 'os meninos estão sem fazer nada. Traz eles aqui pra aprender capoeira e música, porque, assim, eles não ficam na rua. Pelo menos, aqui eles aprendem a tocar um instrumento'. Aprendi com vários professores, aprendi praticamente tudo de percussão. Uma época, um professor morou uns tempos lá em casa, ele era amigo do meu irmão. E lá em casa tinha vários livros dele, e eu pegava aquilo de curioso. E ia ver como era, como é que fazia pra aprender. E lá no livro explicava assim: bolinha preta, batida presa; bolinha branca, batida solta. Eu pegava aqueles manuais e devorava, tentava ficar identificando... E fui pegando, fui pegando, eu chegava lá no centro cultural e ficava olhando os professores como eles faziam... Os outros alunos... E ia pegando o jeito. Eu ia pra escola de manhã e à tarde eu ia pro centro cultural treinar e aprender mais instrumentos. Fiquei no centro cultural quatro anos, depois fui para o Senai aprender sopro. Eu passei por todos os instrumentos de fanfarra, e nesse meio tempo entrei numa banda de retreta. Eu fui pra banda pra melhorar no sopro, já que percussão eu dominava. Na banda passei a estudar o Bona e a solfejar, mas como a banda era mais de evangélicos e eu gostava de um sambinha, meu irmão que mexia com escola de samba montou uma banda de carnaval. Comecei a tocar nos carnavais com ele, só que fiquei na banda também, porque lá tinha uns dobrados que eu gostava. Fiquei quinze anos na banda e isso ajudou a definir o que eu queria para minha vida. Aí, mais pra frente comecei dar aula de música em projetos sociais.

O relato de Beleza Pura mostra em sua trajetória uma sequência de aprendizagens musicais. As diversificadas experiências formativas possibilitaram ao professor transitar por diferentes espaços formativos, e, assim, fazer a sua escolha profissional – ser músico e professor de música.

Aprender com professores particulares de música foi uma experiência significativa na vida de Aquarela. Ela disse: “com dez anos, a mamãe me colocou na aula de piano. Quando essa professora foi embora, só ficou na cidade uma de órgão e a minha mãe me colocou lá. Mas, de vez em quando, eu ia pra cidade da minha irmã ter aula de piano com ela”. De maneira semelhante, Asa Branca contou que “fazia aula particular de teclado e aprendia técnica vocal no coral universitário”.

Assim como Aquarela e Asa Branca, a professora Luíza narrou sobre suas experiências formativas com professores particulares. Além de professores particulares de piano, Luíza contou que frequentou “um conservatório em Cuiabá”. A professora trouxe lembranças dessa época dizendo:

Eu nem lembro quantas vezes viajei pra Cuiabá pra estudar piano. Eu procurei, na época, um conservatório. Eu queria ter diploma e tal, mas não deu muito certo porque, além de longe, o conservatório era mais rigoroso com a frequência dos alunos, e nem sempre dava pra ir. Então, uma professora que trabalhava lá, dava aulas particulares na casa dela, e eu perguntei se ela não poderia me dar aulas particulares. Aí, eu ia quando dava pra ir, e assim deu mais certo pra mim.

De maneira semelhante, Fascinação trouxe lembranças a respeito de sua formação musical em escolas específicas de música. Assim narrou a professora:

Ter frequentado uma escola de música foi fundamental para mim. Eu lembro que quando cheguei em Sinop, conheci o Miguel, dono de uma escola de música. Ele era da minha igreja. E lá passei a estudar mais saxofone. Eu já tinha aula na orquestra da igreja, mas a minha experiência com a orquestra era só a de tocar louvores na igreja. E na escola de música dele eu tinha mais liberdade pra tocar músicas do mundo, outros ritmos, outros arranjos. Então, isso, pra mim, foi fundamental, sabe?

Os relatos mostram professores aprendendo música em diversos momentos de suas vidas. Ao compor, improvisar, cantar, tocar e apreciar, os informantes demonstram uma ligação direta com a música. Realce e Espanhola foram as únicas

professoras que não trouxeram recordações de aprendizagem musical anterior à sua inserção na Remes. Realce disse: “eu tô aprendendo música agora”.

O conhecimento musical acumulado nas mais diferentes redes de formação, como família, igreja, centros culturais, escolas de música e aulas particulares, mostra que as experiências musicais dos informantes estão em consonância com a sua prática profissional.

Primavera considera que “a experiência com a música facilita pra começar a trabalhar, porque você já viveu isso em você, gostou, trabalhou aquilo com prazer, você tem aquilo com você, já gosta e conhece desde criança. Por isso, dá valor no que faz”. É no movimento dessas experiências formativas que o professor vai se profissionalizando. Isso me levou a inquirir dos informantes como aprenderam a ensinar música.

4.2.2 Experiência músico-educacional

As experiências de trabalho na área de música, antes da inserção na Remes, aconteceram na vida da maioria dos professores informantes. A opção pela profissão começou a ser desenhada na vida de Luíza quando a família saiu de São Paulo para o Estado de Mato Grosso. Ela disse que, “numa cidadezinha aqui no Mato Grosso, eu comecei ensinar o que eu tinha aprendido na igreja com a pianista dos dedos compridos [risos]. Ela me ensinou a tocar e acabei indo ensinar o que eu sabia, até que fui parar em um conservatório em Cuiabá. Lá aprendi muito mais”. Em seguida, a professora trouxe outras lembranças sobre esse assunto.

Eu lembro que iniciei nessa profissão dando aulas de piano em casa e, mesmo sem terminar [o] conservatório, eu já tinha muitos alunos. Eu era conhecida na cidade como professora de piano. Eu adorava dar aulas, promovia cada recital lindo! Foi uma época maravilhosa. A cidade era bem pequena, então, essas apresentações eram as mais esperadas por todos.

Além da experiência profissional como professora de música em escolas específicas, Luíza trouxe lembranças também de uma época em que trabalhou na área de arte com coral de alunos de escolas particulares.

Antes de vir pro município, eu dei aula de música em um projeto social e em várias escolas, principalmente nas particulares. Um dia, falei com uma diretora de uma das escolas em que trabalhei pra gente montar um coral. Ela adorou a ideia. Eu lembro que fomos pra rádio da cidade dar entrevista. Foi o maior auê na escola e na cidade, as mães comprando roupa para o coral, foi uma festa na cidade, acredita? Teve até a inauguração do coral com presença de autoridade e tudo mais, nossa!

Na narrativa de Aquarela há acontecimentos que se assemelham em alguns aspectos às lembranças trazidas por Luíza. O fato de ter experiência na área de música abriu portas para que Aquarela atuasse com o ensino de música em vários setores sociais do município de Sinop, bem como em escolas da rede privada. Ela narrou o seguinte acontecimento:

Eu trabalhava em outros projetos, como o coral infantil do Rotary, da AABB [Associação Atlética do Banco do Brasil], do PETI [Programa de Erradicação do Trabalho Infantil]. Eu pegava alguns bicos de uma ou duas horas por semana com cada um desses trabalhos e, com isso, surgiam outras oportunidades de trabalhar. Eu lembro que trabalhei com uma disciplina chamada educação musical para alunos de 1ª a 4ª série e com coral em várias escolas particulares. E, através desses trabalhos, as coisas foram acontecendo na minha vida.

Indo nessa mesma direção, Beleza Pura contou que “o terceiro setor é um ótimo lugar pra você começar um trabalho, porque, lá, eles geralmente não exigem formação, querem saber é se você manja do negócio. Se você tem experiência [musical], aí, a oportunidade vem. Eu estagiei lá e depois já fiquei dando aula de percussão em uma dessas ONG”. Beleza Pura traz lembranças dessa época.

Às vezes, tinha um congresso, um encontro lá na USP, eu saía da minha cidade e ia sem dinheiro, sem nada. Eu chegava lá e conversava com os caras e me oferecia para ajudar no evento em troca da inscrição. Nessa época eu estagiava no curso de educação física, eu fiz meu estágio em ONG, ensinando capoeira e tocaram instrumentos de percussão. Quando terminei a monografia, ela virou meu currículo, meu portfólio, meu projeto profissional mesmo, sabe? Eu lembro que fiz umas dez cópias, gastei uma fortuna [risos] por causa das fotos coloridas. Eu distribuí pra vários professores que eu ia conhecendo nos congressos, até que um deles me chamou pra trabalhar com ele.

Para Saigon, as experiências musicais abriram oportunidades para ele atuar

na área de música em uma escola de educação infantil. O professor disse que foi convidado para o “primeiro trabalho” que, mais tarde, o levaria a fortalecer sua escolha pela profissão de professor de música.

A professora do coral da minha escola conhecia escolas que precisavam de professores, ela mesma já tinha as que ela dava aula e não pegava mais porque pra ela não interessava. Meu irmão, que dava aula de música, conheceu, através dessa professora, uma escola de educação infantil pra trabalhar. Só que meu irmão, depois de um tempo, parou de dar aula e me ofereceu o lugar dele. Eu fui, meio desengonçado, mas fui. Minha mãe, que tinha feito o magistério, me dava dicas e a professora da escola, que era pedagoga, também. Com isso, fui gostando de atuar como professor de música.

Ao trabalhar, ainda muito jovem, na área de música, em escolas de educação infantil, Saigon parece ter sido influenciado pelo ambiente relacional e pelas pessoas que concretamente foram suas aliadas nesse processo formativo. De maneira parecida, Fascinação contou uma de suas experiências como professora. Ela disse:

Eu tinha acabado o ensino médio e uma escola tava precisando de uma substituição. Minha madrastra era assessora pedagógica e amiga do diretor, e ele perguntou se eu queria dar aula. Eu, claro, fui, né, e como não poderia faltar, levei a música, porque, eu, na época, já era regente do coral e participava da orquestra da minha igreja. Eu tocava sax. Eu sei que, um tempo depois, o diretor falou que eu nasci pra dar aula, porque eu tinha jeito com as crianças. Elas amaram minhas aulas e eu adorei mais ainda [risos].

Foi atuando com o ensino de música nos diferentes contextos educacionais que os professores informantes foram definindo o gosto pela profissão – professor de música. Embora, no caso de Aquarela, alguns ambientes educacionais não tenham favorecido a sua permanência, isso não a desestimulou a continuar atuando na área. A professora falou sobre o assunto ao trazer uma de suas lembranças.

Tive uma experiência como professora de música que considero amarga. Foi em um colégio desses de cooperativas. Eu não consegui me achar naquele lugar, não conseguia desenvolver um bom trabalho de musicalização infantil, nem de flauta nem de coral com os maiores. As crianças me amavam, mas a escola tinha outra visão, o negócio da escola era teatro. Acho que porque uma das donas era professora de teatro e puxava toda a parte de artes para a área dela,

era muito difícil achar espaço lá dentro para música. Ah! Que saudades das crianças de lá! Mas, lá não era meu lugar, não falavam a mesma língua que eu, a música não tinha tanta importância pra eles, como tinha pra mim. Eles não sabem o que é viver música uma vida toda.

É possível encontrar nas narrativas dos professores informantes aquilo que Moita (1992) chama de processos parciais de formação. Quando os professores reconhecem fatos considerados por eles como formadores e que tiveram impacto em suas vidas, os fatos se referem a fios condutores que me permitem compreender os caminhos que levaram esses professores a atuar com o ensino de música.

Para Tardif (2003, p. 68), “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida”. Esse efeito cumulativo e seletivo das experiências musicais e músico-educacionais anteriores em relação às experiências subsequentes dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos que os professores informantes têm feito durante a sua atuação como professores de música na Remes.

Apesar de não terem cursado a licenciatura em música, os professores informantes procuram compensar essa lacuna em sua formação com os saberes, técnicas e competências adquiridas em outras licenciaturas e outras redes de formação musical que não o curso superior. A profissionalidade dos informantes é aperfeiçoada na medida em que eles buscam um desenvolvimento contínuo de competências necessárias ao exercício da profissão docente, profissão esta que é constituída de determinados saberes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2003) que dão legitimidade à ação docente, e que poderá continuar na forma de uma formação continuada.

4.2.3 Experiência musical na formação continuada

Embora as experiências musicais e músico-educacionais anteriores à inserção dos informantes na Remes contribuam para a sua atuação com o ensino de música, há, também, as experiências subsequentes. Essas experiências têm sido

vivenciadas por esses professores no curso de formação continuada em música¹⁰. Professores como Espanhola e Realce, que não mencionaram em suas narrativas experiências musicais e músico-educacionais anteriores ao ingresso na Remes, contam como estão aprendendo a ensinar música na Remes. Realce contou o seguinte:

Tudo que aprendi de música foi na formação [continuada]. Eu posso dizer que antes disso não tinha a menor noção do que era trabalhar com música na escola. Eu achava que era só cantar com os alunos, ou por um CD pra eles escutarem. Agora não. Eu aprendo o que fazer com isso. As meninas [do Nepali] vêm sempre aqui na escola ensinar a gente como fazer pro coral e a flauta ficarem melhor. Tanto na flauta como no coral eu sigo o que elas ensinam a gente a fazer, e tem dado certo.

De maneira parecida, Espanhola contou que “são as meninas do Nepali que me ajudam, porque, sem isso, como eu iria ensinar música na escola?”. Para que o trabalho de Espanhola aconteça no espaço escolar, a professora contou que “só trabalho com o que aprendo na formação [continuada]. Eu repasso, aplico o que aprendo lá”. A professora contou ainda que “foi pela formação [continuada] que me animei a estudar teclado. Tô aprendendo agora com um professor particular e na escola tem teclado. Aí, já aproveito e estudo lá. A diretora me libera também de mais duas aulas pra eu participar do coral da SED. Com isso, só tô que aprendo”.

A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas atividades de sala de aula. Essa é uma das maneiras que os professores informantes vêm encontrando para minimizar as lacunas existentes em suas experiências formativas. Também Aquarela, mesmo possuindo certa experiência como professora de música, narrou a esse respeito:

Eu procuro participar de tudo que possa me dar mais experiência pra trabalhar com música. No começo eu estava meio agoniada com a formação [continuada] porque a gente tinha que aprender artes visuais também. Aí, eu coloquei a boca no trombone e falei que só ia

¹⁰ A SED, através do projeto Nepali, oferece aos professores da Remes formação continuada em inglês, artes visuais e música. A formação acontece nas dependências da SED mensalmente. Os professores formadores pertencem ao quadro de professores efetivos da Remes.

quando fosse música. Onde já se viu a gente perder tempo com uma coisa que sabe que não vai fazer? Eu não vou trabalhar com isso, jamais, eu me recuso.

Nesse aspecto, Luíza contou que “o problema é que tem escola que acha que o professor tem que trabalhar tudo que tá nos PCN, e não é assim. Eles têm que ver onde a gente se sai melhor. A escola tem professor que adora dançar, pintar. Eu não. Eu gosto de tocar e de cantar”.

O que chama a atenção nos relatos de Aquarela e Luíza é que os professores de música parecem ter voz dentro do espaço escolar. Diante dessas narrativas, o que parece ser paradoxal é que o sistema educacional local ainda tem dificuldades de enxergar as singularidades dos professores que atuam no ensino de arte. A SED parece levar em conta as necessidades de projetos formativos, mas não a formação sob o ponto de vista do aprendente, ou o seu percurso formativo (JOSSO, 2004, p. 213).

No depoimento a seguir, Asa Branca traz outras situações decorrentes do modo como os informantes aprendem música no curso de formação continuada. A professora acredita que o curso de formação continuada “peca muito quando elas passam muitas atividades e não esperam todos aprenderem bem aquela. É muito conteúdo pra pouca prática. A gente volta pra escola cheio de ideias, mas no mês seguinte já tem coisa nova, e a gente nem fez tudo o que aprendeu”.

Pelo relato de Asa Branca o curso de formação continuada em música dá subsídios para os professores desenvolverem práticas de ensino de música. Porém, falta tempo para que o professor possa vivenciá-las e desenvolvê-las de forma mais significativa no espaço escolar. Além dessa situação destacada por Asa Branca, há, no relato de Viola Enluarada, outra ocorrência. Ao que parece, os professores formadores estão mais preocupados com a formação musical do que com a formação músico-educacional.

A formação passa o conhecimento que a gente não tem de música, mas pra fazer lá com seus alunos é um pouco difícil. Se eu tenho dúvidas, eu não tenho a quem recorrer. Eu me sinto meio que sozinha na escola, sabe? E aí, pra dar certo, eu recorro às aulas de didática, que tive na faculdade. Eu pego o que aprendi de música e junto com o jeito que aprendi a pensar na faculdade a didática e adapto pra música.

Os relatos dos professores evidenciam posicionamentos diferenciados em relação à maneira como o curso de formação em música é concebido pela SED. As professoras Realce e Espanhola, talvez, por não possuírem experiências formativas em música, têm, no curso, a novidade – aprender e, ao mesmo tempo, ensinar música. Por outro lado, Aquarela e Luíza, que, além de saberem música já atuaram em vários segmentos sociais como docentes na área, questionam o modo como o curso de música é oferecido pela SED. No relato de Asa Branca é possível notar que, pelo formato do curso, a apropriação do conhecimento musical e músico-educacional fica a desejar. E, da narrativa de Viola Enluarada emergem algumas dificuldades que a professora encontra para transformar o conhecimento musical em músico-educacional em sua prática na sala de aula.

Neste capítulo analisei a maneira como os informantes se inserem na Remes, se deslocam para a área de arte e passam a atuar com o ensino de música. As narrativas, que trouxeram trajetórias distintas, evidenciaram que os informantes passaram a atuar com o ensino de música porque possuem experiências formativas musicais e músico-educacionais.

O sistema político educacional de Sinop não garante ao seu professorado a atuação na sua área de concurso. Por isso, coube às escolas e aos próprios informantes uma negociação entre si para que, assim, as necessidades da escola fossem atendidas. Os relatos apontam, ainda, que a SED, as escolas e os professores informantes têm se esforçado para minimizar a rotatividade, a instabilidade e a provisoriedade de professores no ensino de música.

5 CONSTRUIR MODOS DE ENSINAR MÚSICA NA ESCOLA

Este capítulo trata das dimensões que configuram o modo como cada informante ensina música na escola. Ao inquirir dos informantes como ensinam música na escola, as narrativas foram se desdobrando em torno de suas trajetórias profissionais. Como cada professor tem a sua história, os informantes trazem em seus relatos modos de ensinar também diferenciados uns dos outros. Nesse sentido, os informantes cativam alunos e escola com os seus modos distintos de ensinar. Os relatos mostram, também, que há uma negociação entre professores, de um lado, e escola e alunos, de outro, para que o ensino de música ocorra na Remes.

5.1 Cada um tem o seu jeito de ensinar

“Jeitos”, “maneiras” e “modos de ser” são expressões que aparecem em diferentes narrativas dos informantes. No caso de Luíza, a professora contou que “primeiro, você começa conquistando o teu aluno, porque ele é a sua base”. Em seguida, a professora explicou como faz para conquistá-los. Ela disse:

Eu acho que é pelo meu jeito de me colocar na aula, que faz com que os alunos gostem de música. Eu sempre achava um jeito de criar algo diferente, de improvisar com os alunos. Eu pensava assim: ou ele aprende assim, ou por aqui, ou por ali. Eu pegava, por exemplo, uma música e trabalhava de várias formas, variava os ritmos, e [os] deixava fazer as suas próprias experimentações. Os que se retraíam, porque tinham dificuldades com ritmo, por exemplo, eu dizia pra eles ficarem só no pulso, e devagarzinho tentando ampliar. A gente conversava muito a respeito de tudo que fosse necessário pra aula acontecer. Os alunos gostavam muito, eu via isso nos olhos deles, entende?

Luíza ressalta o seu próprio jeito de ensinar falando de suas estratégias e de como procura acolher certas diferenças em sala de aula. Para conquistar o aluno a fazer música, a professora levava-os a se sentirem seguros em suas práticas.

Para Aquarela, um jeito de ensinar “é ser organizado. O professor tem de saber como vai fazer pra facilitar a vida do aluno pra ele aprender. E, pra isso, você tem de levar ele a se organizar também”. A professora disse que “foi no magistério que aprendi a trabalhar dessa forma, tudo pra mim tem que ser nos mínimos

detalhes, eu gosto de planejar tudo direitinho, com calma. Se não for assim, eu me estresso em sala de aula”.

Assim como Aquarela, Viola Enluarada faz referência à sua formação, contando sobre o seu jeito de ensinar. Docente há mais de 20 anos, Viola Enluarada disse que “sempre quis ser professora, por isso fiz o magistério. As aulas de didática no magistério eram diferentes da faculdade, eram mais aprofundadas, tanto que ela [a didática] me ajudou a enxergar o meu jeito quando dou aula. A didática é sua, é o seu jeito, você tem que se ver nela, entende?”.

O caminho que Saigon constrói para lidar com o seu aluno é através do saber musical. O professor, que começou atuar em escolas de educação infantil aos 17 anos de idade, contou que “o mais importante é o professor conhecer a diferença entre saber música e saber ensinar música na escola, e pra isso o professor tem que ter jeito pra saber lidar com aluno”.

O relato de Saigon aponta que o professor está preocupado em ensinar não apenas o que sabe de música, mas com o saber ensinar música na escola. E saber ensinar é ser, nos termos da profissionalidade, especialista dessa complexa capacidade de mediar a relação do aluno com o conhecimento.

Beleza Pura contou que “o jeito como eu ensino é igual ao dos meus professores. Eles diziam assim pra mim: ‘é isso aí mesmo, vai olhando como é que faz e vai na batida que é por aí o negócio. Eles incentivavam o tempo todo, e eu faço a mesma coisa”. De modo semelhante, Primavera falou sobre o seu jeito de ensinar. Ela disse: “eu gosto de ensinar incentivando o meu aluno pra aprender. Eu fico o tempo todo dizendo pra ele que é por aí o caminho, porque a gente ensina de um jeito, mas tem que olhar como é que ele tá entendendo isso, né?”.

Ao relatar sobre a maneira como ensina música na escola, Asa Branca disse que “o mais importante é você levar o seu aluno a ter prazer em aprender aquilo que você tá ensinando. Então, você tem que ficar atenta pra ver se ele tá gostando ou não da sua aula”. Para Fascinação, “tudo começa com o aluno, porque o aluno é o teu norte, é com ele que você vai saber como agir. A escola é o aluno, e o nosso trabalho é com o aluno. Você tem que ter um jeito bonito de dizer as coisas pra ele”.

As experiências músico-educacionais dos informantes, que os ajudam a construir um modo de ensinar música na Remes, mostram um professor que se

coloca na posição de alguém que é chamado ao compromisso de ensinar a partir das referências que ele encontra em sala de aula. Essas referências estão atreladas à diversidade na sala de aula, ao modo de organização do ensino e à maneira como vem sendo formados. Toda essa instrumentalização, que orienta o professor no saber ouvir e agir, tem como norte aluno.

Os relatos de Espanhola e Realce não me permitiram identificar o que elas definem como o seu “jeito” de ensinar música. As professoras contaram que estão adquirindo experiências musicais e músico-educacionais no curso de formação continuada em música oferecido pela SED. Isso mostra que a maneira como cada professor constrói o ensino de música na Remes é adquirida também mediante as oportunidades formativas.

Para os informantes, a base do ensino é o aluno. Por isso, o ensino de música é organizado de uma forma que sejam acolhidos todos os alunos, para que, assim, participem da aula fazendo música.

5.1.1 Acolher o aluno globalmente

Como o norte do professor é o aluno, há, por parte dos informantes, um empenho em acolhê-lo. Para Beleza Pura, a dificuldade central do professor é desenvolver uma prática de ensino que dê conta do aluno aprender mesmo com todas as adversidades que o espaço escolar apresenta. O professor acredita que,

Na escola, a gente tem uma mistura de todo tipo de gente e de situações cavernosas. E a escola quer ver resultado. Pra isso, você tem que fazer milagre, viu! Por isso eu acho mais complicada a escola, entende? O trem não é fraco não, menino! Só estando dentro pra ver [risos].

As expressões “mistura de todo tipo de gente” e “situações cavernosas” utilizadas por Beleza Pura podem ser compreendidas por intermédio do relato das professoras Asa Branca e Fascinação. Asa Branca disse que “não é fácil mexer com aluno, viu! Eles chegam agressivos, mal educados, com problemas e pra você conquistar essa menina dá um trabalho danado”. De maneira parecida, Fascinação contou que “tinha uma aluna que não participava em nada na aula, era agressiva, aí, fui me achegando com jeitinho até conquistá-la. Ela me contou coisas

horríveis, tipo, ver o padrasto matando a mãe, sabe? Então, você precisa ajudar o aluno, você tem que acolher essa criança”.

Indo nessa mesma direção, Aquarela contou, em um tom de voz acolhedor, que “foi por isso que desde o início sempre procurei ser muito próxima deles, e estar pertinho deles fica mais fácil pra trabalhar, porque eles te dão retorno...”. Os pilares que sustentam o trabalho do professor não estão apartados da vida, mas integrados a ela, o que, nas palavras de Freire (1997, p. 160), pode ser entendido como “ensinar exige querer bem aos educandos”.

Ao se referir aos cuidados com seus alunos, Aquarela trouxe a seguinte lembrança:

Tinha pai e mãe que chegavam na porta da sala e perguntavam: ‘você tá cuidando das crianças hoje?’. Eu dizia: não, sou a professora de música deles. Menina do céu! Eu ficava pê da vida com aquilo. Cuidando das crianças... Aquela foi pra acabar!

Talvez a expressão “cuidando das crianças” tenha causado indignação em Aquarela por sugerir que a função da escola se restringe a cuidar de seus educandos. A escola zela pelo aluno, mas não de forma assistencialista, pois sua função social é ensinar. Para a escola, o cuidado com a criança vai além da sua interpretação etimológica que perpassa pelo cotidiano da vida das pessoas. A ação que particulariza o trabalho docente é cuidar do aluno para que ele aprenda. E isso só é possível na medida em que o professor cumpre o seu papel, o de mediar e promover novos conhecimentos, bem como estimular o aluno a re-interpretar os já adquiridos.

Beleza Pura contou que, “pra atrair o interesse do aluno, o professor precisa observar o aluno como um todo pra ver o que é que você precisa trabalhar nele. Assim, você pensa no global e [o] traz pra sua aula de um jeito que ele participe”. Na sequência dessa narrativa, Beleza Pura lembrou um acontecimento que torna esse seu relato mais esclarecedor. Ele disse o seguinte: “uma frase que ficou na minha memória foi a do Antonio Carlos Gomes, da Unicef, que a gente tem de agir localmente, mas pensar globalmente. Pra mim, a gente tem que ver o aluno globalmente... Olhar pro que ele tá passando”.

Como professor de música, Beleza Pura procura observar as necessidades

do aluno, para, assim, fazer com que ele aprenda música. A esse respeito, Saigon contou que “a gente precisa entrar na deles, conhecer primeiro quem são eles, saber mais da vida deles, que música eles ouvem, o que eles gostam de fazer, ver de maneira global, entende?”. A mesma coisa disse Viola Enluarada: “o professor tem de entrar no mundo do aluno, falar a gíria dele, criar amizade, conquistar ele pra querer estudar. Se você não faz isso, ele fica rebelde, e não vai querer aprender”.

Indo nessa mesma direção, Fascinação acredita que “você precisa conhecer o aluno, e pra você [o] conhecer, você precisa investigá-lo. Porque o que marca na vida do aluno não é o que você sabe, mas o jeito que você olha pra ele, pra ensinar”, afirmou a professora. Nesse aspecto, Realce contou que “o mais importante é você criar laços com seu aluno pra poder ensinar o conteúdo, e você faz isso como? Fazendo-os gostarem da sua aula”. Em seguida, a professora narrou:

Não adianta a gente fazer as coisas só para agradar a coordenadora e a diretora. Você tem de dar uma boa aula pra conquistar o aluno, porque é uma corrente. Você tem que agradar o aluno pra ele gostar... Porque se ele gosta de você e da sua aula, ele vem pra você, e, aí, a sua aula acontece.

Ao narrar sobre o seu envolvimento afetivo com os alunos, os professores informantes revelam que, para ensinar, é preciso conhecer o outro, nesse caso, o aluno. Há, nos relatos, uma espécie de “carinho público” permeando a relação entre os informantes e seus alunos. Para Abramowski (2010, p. 142), o carinho público é um carinho anônimo, isto é, não é direcionado para o lado pessoal do aluno, mas para a sua condição de aluno. Não se trata de um carinho que se converte em si mesmo, como o assistencialismo ao aluno carente, mas de uma afetividade que dê condições de facilitar a tarefa específica da escola que é a de ensinar. “Ensinar a todos os alunos por igual é querer a todos igualmente” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 142).

Ao querer bem o aluno, o professor manifesta um sentimento que ultrapassa as emoções. Ele pode estar, por exemplo, mais preocupado com a justiça, igualdade e com a aquisição de novos conhecimentos do que com o amor especificamente. Abramowski (2010, p. 145) afirma que “existe uma expressão apropriada para as relações públicas e outra para as relações íntimas”. O professor é uma pessoa que

exerce uma função pública, estabelece uma relação pública com seus alunos. Nesse sentido, para ensinar, o professor desenvolve, ao seu modo, um carinho público externado aos seus alunos.

Viola Enluarada contou que “a gente descobre essa coisa de carinho na relação com nosso aluno, porque a faculdade não ensina a gente a ser melhor como gente. Carinho não é matéria de escola, mas deveria, porque a gente ensina isso pro aluno, e isso conta muito na aula da gente”. Contudo, e como lembrou Aquarela, “essa coisa de cativar aluno não funciona se você não acreditar em você mesmo e naquilo que faz”. As professoras Aquarela e Viola Enluarada parecem compreender o carinho como uma força que serve para ressaltar aquilo que o professor sabe fazer. Para Aquarela, cativar o aluno é mostrar a ele aspectos de sua profissionalidade, ou seja, o quanto o professor conhece sobre aquilo que se propõe a ensinar aos seus alunos. No caso de Viola Enluarada, a pessoalidade e a profissionalidade do professor devem estar imbricadas de maneira que ambas as dimensões se cruzem, sempre, na hora de ensinar.

Discutir assuntos como o afeto no espaço escolar é uma necessidade do mundo contemporâneo (ABRAMOWSKI, 2010, p. 147). A sala de aula é um espaço rico para o desenvolvimento do afeto. Ao acolher o aluno, os professores ensinam valores humanos, como o sentimento de valoração à vida. Nas palavras de Bolívar (2002, p. 220), os alunos querem professores que “os ajudem, orientem e os tratem com cordialidade e afeto”.

Aquarela acredita que “a escola respeita o lado do aluno, a escola vê o aluno como gente e não como um número político, como a SED enxerga”. Na sequência, a professora contou o seguinte acontecimento:

Eu lembro que, quando comecei a dar aula em uma escola do município, me deparei com crianças muito complicadas. Eu me lembro especialmente de um menino muito complicado, agressivo, super arredo. Mas o olhar dele não me enganava, ele queria atenção, ele queria que você o enxergasse. E eu [o] enxerguei. Vi nas atitudes dele um pedido de socorro. Ele se achegou até mim e isso fez toda a diferença nas minhas aulas. Eu acho isso a coisa mais linda do mundo, sabe? Não tem preço que pague essa conquista, e eu acredito que o seu principal objetivo como professor é agir sempre em prol do crescimento do seu aluno.

Nessa cena descrita por Aquarela há elementos que evidenciam a translação de interesses comuns entre professor e aluno, nesse caso, enxergar e ser enxergado. Aquarela demonstra, em seu relato, que, além de se importar com seu aluno, também insiste em manter um vínculo com ele.

Ao olhar para o mundo do aluno, Fascinação disse que “eles podem estar cheios de problemas, mas quando começa a aula, eu vejo os olhinhos deles brilharem”. A mesma coisa disse Aquarela: “chega o dia da aula de música, os alunos ficam na porta esperando e gritando: ‘música, música, música’. É uma festa!”. Luíza acredita que “o negócio é fazer a turma gostar tanto da aula, que eles vão ficar ansiosos pra chegar esse dia, entende?”. Na sequência desse relato, Luíza contou que, em outros espaços em que ensinou música, “não atentava para os problemas que a turma pudesse ter. Eu me achava mais limitada só com a música, entende? Porque era música pela música, e na escola não, é algo mais...”. Nesse sentido, Aquarela entende que,

Na escola eu tenho que ver outros problemas, além daqueles como, por exemplo, entender porque meu aluno não consegue ter coordenação pra bater as clavas. Eu acho que cresci mais, porque consigo ver o que está em volta. O entorno é mais amplo, entende? A gente precisa ir mais longe, entender outras coisas, senão o teu trabalho não acontece. E pro teu trabalho acontecer, você tem um desafio maior que é entender o que está no entorno do aluno.

O espaço escolar com suas adversidades nem sempre consegue acolher os alunos da mesma maneira. Cabe ao professor encontrar maneiras de fazer com que todos os alunos participem da aula. A maneira encontrada por Realce foi a de “criar laços com o aluno, só que o ruim é que, às vezes, uma aula por semana a gente não cria esse laço”. Apesar de ser apenas uma aula por semana, Viola Enluarada acredita que “a postura do professor conta muito nessa hora, porque, mesmo entrando uma vez por semana em cada turma, você tem que deixar ele com gosto de quero mais. Assim, você já tem cartas na manga, e ele passa a gostar da aula de música e do professor”.

Os relatos mostram que o professor consegue estreitar vínculos com seus alunos. Porém, o vínculo e o cuidado com o aluno só se sustenta na escola se essa ligação for permeada pelas ações de ensinar e aprender. Há nessa relação de afeto

uma intenção do professor informante, a de levar o aluno a fazer música no espaço escolar. Nesse sentido, o carinho do professor pelo seu aluno está vinculado à aula de música.

5.1.2 Acolher o aluno musicalmente

A maneira como os informantes criam suas estratégias de ensino também parece estar relacionada com o jeito como organizam o ensino de música na escola. Ao contar sobre os procedimentos dessa organização, Aquarela cria estratégias para que todos aprendam juntos.

Todo ano entra aluno novo na escola, e a maioria que entra nunca estudou música. Então, os que já estão comigo, e vieram da turma passada, sabem e leem partitura, e os que não sabem, eu peço pra escreverem o nome nas notas, se não, retarda o processo e os outros se desanimam. Ensinar música na escola não é fácil não. A gente quer que o aluno toque e, pra isso, eu crio duas ou três notinhas, re-arranjo a música pra facilitar a execução e boa! Aí, todos participam.

Aquarela, que se preocupa com que todos toquem juntos, toma o cuidado de elaborar estratégias de ensino para que, no momento da execução musical em grupo, respeite-se a individualidade de cada aluno. Para isso, os arranjos musicais são facilitados de acordo com o nível de conhecimento musical de cada aluno. A professora facilita para que todos aprendam, e o conhecimento musical possa, assim, ser construído por todos, acolhendo-os nas diferenças.

Um dos desafios do professor em sala de aula é, justamente, promover o encontro de diferentes pessoas que aprendem de diferentes maneiras. Esse, portanto, é um dos aspectos da profissionalidade que consiste em construir conhecimento e mobilizá-lo em situações que exigem adaptações ou transposições. Isso, nas palavras de Perrenoud (1999, p. 7), significa, “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”, sem limitar-se a um tipo de conhecimento.

Viola Enluarada cria estratégias de ensino partindo daquilo que o aluno já conhece. A organização do conhecimento é planejada em consonância com aquilo que o aluno traz para a sala de aula. A professora disse o seguinte:

A gente tem que rebolar, porque tem aluno que entende mais de música que a gente E eles praticam mais o som no corpo do que a gente. Então, pra ensinar eu mais organizo o que eles fazem. Os alunos vinham com coisas deles. Eu olhava pro violão deles, eles lá animados tocando o repertório deles, e não dava outra, eu ia na deles.

Para essa professora, o que conta na hora de ensinar é ouvir mais o aluno e manter o entusiasmo do grupo pela aula. A professora diz que o seu repertório é “baseado naquilo que eles trazem. Eu [os] ouço cantando, paro pra observar como eles fazem. Eu sempre procuro acompanhar o jeito deles”. Os procedimentos metodológicos de organizar e planejar os conteúdos musicais eram elaborados com base no repertório do aluno e a partir do que eles já conseguiam executar musicalmente.

Saigon tem um pensamento similar ao de Viola Enluarada quando diz: “os alunos sabiam mais ritmos do que eu, o que eu tinha pra ensinar naquela hora? Nada, só organizar mesmo”. Nesse contexto, Saigon, que sabe música, pois, como ele mesmo narrou, “comecei estudar violão aos 11 anos e não parei mais”, é mais um organizador do conhecimento. O professor parece tomar a palavra organizar como a ação de levar o aluno a ser um sujeito ativo da aprendizagem (GADOTTI, 2003, p. 16). Nesse aspecto, o professor contou, também, que “chegava à escola, preparava um conteúdo e nada de funcionar, aquele dia os alunos queriam era fazer outra coisa, e aí, eu entrava na deles e adaptava a aula para a situação, porque você não consegue ensinar se não entrar na deles”.

Para que o aluno seja sujeito de sua própria aprendizagem, do relato de Fascinação emergem alguns esclarecimentos sobre o assunto. A professora disse que “é preciso despertar no aluno o sentido dele gostar da aula de música, dele querer fazer música, porque o aluno precisa querer. Não adianta só você querer, não vai dar certo, é preciso você se envolver com o teu aluno de fato, entende?”. A professora, que parecia buscar lembranças em sua memória, contou que, “pra sua aula ficar agradável, você tem que interagir mais com o aluno e criar um clima legal entre eles. Até porque isso ajuda a segurar a turma”.

No depoimento de Luíza, a seguir, ela conta como organiza a sua aula de música. A professora desenvolve um programa de ensino que tem como base um

repertório musical pré-definido. Ela contou que,

Quando começava o ano, eu já tinha uma apostilinha quase fechada, só dava um tempinho pra colocar as músicas da mídia que eu sabia que eles viriam cantando naquele ano. Músicas como da Kelly Key, Titãs, dos desenhos animados, enfim... Às vezes, nas apresentações, eu tocava a harmonia no teclado, uns cantavam a melodia, e outros tocavam na flauta uns arranjos lá que eu fazia, bem simples mesmo. Daí, eu aproveitava as mesmas músicas que a gente ia apresentar pra escola, e já trabalhava a leitura musical, a leitura rítmica.

A preocupação com o conhecimento musical que o aluno vai adquirir no espaço escolar é demonstrada de diferentes maneiras pelos informantes. Enquanto Luíza é centrada no seu programa de ensino organizado no início do ano letivo e no material didático elaborado para o aluno, Aquarela deixa o aluno criar. A professora traz em seu relato a seguinte visão de ensino:

Gosto de saber como eles lidam com essa coisa de dar certo ou não em uma atividade musical, de uma criança ter flauta, a outra, não, de ver como eles lidam com o compartilhar material. Eu vejo tudo isso no processo de criação musical deles. Eu vejo também se um ajuda o outro, se o que termina primeiro ajuda o colega. Eu ensino música dessa maneira, deixando que eles criem todas as possibilidades, e isso, pra mim, vale mais do que o resultado que eles me apresentam no final da atividade, sabe?

Também Viola Enluarada narra sobre a sua maneira de acolher o aluno musicalmente.

A gente, quando vai dar aula de música, aprende não só a pensar na didática pra ensinar o conteúdo, mas numa didática que possa ensinar o aluno se relacionar com o outro na hora que está aprendendo uma música. A gente tem que ensinar eles a ter uma visão diferente das coisas. Então, eu uso tudo isso na minha aula de música. Eu procuro fazer com que eles aprendam bem o conteúdo musical, mas tô sempre atenta pra ver se eles estão se relacionando bem com os coleguinhas.

Com algumas nuances diferenciadoras na maneira de narrar, as professoras Aquarela e Viola Enluarada, que parecem preocupadas com o conteúdo musical e com as atividades musicais, expressam, em seus relatos, também o cuidado para que o aluno se relacione bem com os colegas durante a aula de música. Nesses

dois casos, a relação entre alunos é permeada pelo fazer musical. As professoras não abrem mão das relações sonoras, mas constroem o processo de aprendizagem musical também em torno das relações não sonoras (ver DEL-BEN, 2009).

Uma maneira que Asa Branca encontra para acolher os seus alunos musicalmente é buscar desenvolver neles o prazer quando da realização das práticas musicais. A professora contou que, “desde pequena, a música, pra mim, sempre foi relacionada ao prazer. Sabe quando você come alguma coisa boa? Eu acho que os alunos também trazem isso da música pra escola. Eles gostam, sentem prazer naquilo”. Na sequência dessa narrativa, Asa Branca trouxe uma cena de sua aula.

Eu acho que pra você ensinar alguma coisa pra alguém, você tem de ter um gosto muito grande por aquilo, e como eu gosto muito de música, eu sinto que meus alunos também gostam. Um dia eu estava ensinando uma música e um menino falou pra mim assim: ‘professora, parece que seu olho vai saltar pra fora, professora você tá com olho de sapo, ah, professora, quem salta o olho pra fora é sapo’. A turma começou a rir e eu também, aí, eu expliquei pra ele que o som saía melhor assim, e mostrei a diferença cantando com técnica e sem técnica, e ele viu que com apoio meu olho ficava maior e minha testa subia, eu dou risada até hoje disso. Então, acho que é uma coisa que não tem como esconder, se você gosta, você consegue mostrar que é uma coisa gostosa, e cativa o aluno pra aprender, entende?

Como professora, Asa Branca procura fazer da aula de música um espaço onde as experiências musicais possam evidenciar uma relação de prazer que seja capaz de deixar rastros de acolhimento. O modo como a professora enxerga o ensino de música passa pelo espectro do gostar de fazer música e de ensinar música a outras pessoas.

Indo nessa mesma direção, Beleza Pura acredita que “você tem que fazer o aluno sentir prazer naquilo que ele tá fazendo e, pra isso, eu gosto de trabalhar com improvisação. Eles vão experimentando e criando ritmos, tipo perguntas e respostas. Eu uso muito o pandeiro pra fazer isso”.

De maneiras diferentes, os informantes identificam estratégias de ensino que envolvam o prazer no fazer musical. A liberdade de experimentação musical também é uma estratégia de ensino que Primavera procura utilizar. Ela disse que, “primeiro,

o aluno experimenta, faz do jeito que ele acha que é, pra ele descobrir tudo que consegue. Ele tem que sentir prazer no que tá fazendo. Eu deixo o aluno ver, explorar pra ver o som que faz e tal. Só depois, eu começo a juntar uma coisa com a outra”. As estratégias de ensino de Asa Branca, Beleza Pura e Primavera estão associadas ao prazer e à liberdade de experimentação no fazer musical dentro da escola.

Ao narrar sobre o modo como constrói o ensino música na escola, Primavera valoriza a experimentação e a improvisação musical, partindo do pressuposto que o aluno, independentemente do professor, sabe música.

Tem professores que possuem um conhecimento grande de música, mas, ao invés de levar instrumentos pra tocarem, levam partituras pra ensinar aluno a ler. Eu, se fosse aluno, ia pedir pra tocar. Acho que no primeiro dia, a primeira coisa é conhecer o instrumento. Um mês com partitura, desenhinho de bolinhas e tal... Eu não iria nessa aula... Eu não ia ficar insistindo de um jeito só. Eu, por exemplo, no primeiro dia eu já ia dar um sambinha, tem aluno que tira um sambinha no primeiro contato com o instrumento, na lata, no caso, né? Na flauta, mesma coisa, não ler primeiro, mas deixar eles desmontarem, montarem, experimentar sons, improvisar, deixar a flauta bem familiarizada, bem íntima deles, e não eles aqui, a partitura no meio e aquela coisa mais fria, mais distante. Aluno sabe... Ele batuca na carteira da escola, então, deixa eles explorarem tudo que é batida, na porta, na janela, no caderno, porque ele [o aluno] quer ver, entende? A lata, a flauta é a mesma coisa... Vira essa lata de ponta cabeça, vira do outro lado, bate de lado, bate assim... Assim, vira... Bate aqui, bate lá, pra ver onde sai um som melhor, diferente. Depois você vai juntando as ideias, junta tudo o que ficou legal e toca.

Há vários modos de um professor desenvolver o conhecimento musical em sala de aula. Para Primavera, o seu conhecimento musical está fundado na experimentação, o que leva à ideia de música como conhecimento prático. Ao propor aos alunos para fazerem um “sambinha”, a professora parte de uma de suas observações em sala de aula. A maneira como o aluno batuca na carteira serve de referência para Primavera desenvolver suas estratégias de ensino. A professora procura ampliar musicalmente o conhecimento do aluno, acatando as diferentes ideias e práticas musicais da turma.

As narrativas mostraram que os professores constroem o ensino de música na escola acolhendo os seus alunos. Nesse acolhimento o propósito principal do

professor informante é levar o aluno a fazer música no espaço escolar.

5.1.3 Fazer música no espaço escolar

Ao acolher o aluno musicalmente os informantes contam como criam suas estratégias de ensino. A maioria dos professores contou que procura promover um ambiente alegre para que o aluno possa aprender. Dessa forma, o fazer musical em sala de aula se torna algo prazeroso de se realizar.

A estratégia utilizada por Aquarela é se envolver ativamente na aula de música. A professora disse que “se a aula é divertida, a relação com o nosso aluno muda totalmente”. No processo de aprendizagem há momentos lúdicos e outros mais compenetrados, como o de tocar “sentindo a música”. Para tornar mais elucidativo esse relato, a professora trouxe uma lembrança a esse respeito.

Eu sempre procurei deixar as minhas aulas alegres e divertidas. Eu me lembro de alunos construindo instrumentos de sucata felizes da vida, animados, colando aqui, pregando ali. Eu achava a maior graça naquilo, uns assoviando, cantando, falando, outros bravos porque não davam conta de fazer, mas no final era só diversão. Eu acho que a aula da gente tem que ser alegre. É cansativo dar aula, claro! Eu mesma fico muito cansada, porque, se tiver que rolar no chão, eu rolo, pulo, canto e tal. Mas, aí, quando eu vejo meu aluno, inclusive os pequenos, tocando de olhinho fechado, tocando, tocando, sentindo a música, nossa! Pra mim, aquilo valeu a pena. Eu fico emocionada só de lembrar.

Para Beleza Pura, uma de suas estratégias de ensino é partir do que o aluno traz para a sala de aula e, a partir disso, levar o aluno a desenvolver outras formas de fazer musical. O professor contou que “o hip-hop é um gênero que a molecada sempre traz pra sala de aula. Eles se divertem pra caramba. Eu ajudo-os a transformar as melodias do rap e as batidas em outras mais complexas”. Beleza Pura contou ainda que a sua “aula é divertida porque os alunos são animados. Eles já chegam batucando, inventado letras, por isso, o negócio é por pra ferver essa menina”. O relato de Beleza Pura aponta uma relação de entusiasmo dos seus alunos com o fazer musical promovido em sala de aula. O professor parece aproveitar o estado de ânimo da turma para, assim, mediar a relação deles com a música, facilitando e promovendo, dessa maneira, novas aprendizagens musicais.

Ao ajudar seus alunos a transformarem as batidas do rap “em outras mais complexas”, a intenção do professor parece ser a de ampliar o conhecimento musical dos alunos.

A esse respeito, Fascinação, que parece planejar suas aulas apresentando conteúdos musicais que nem sempre são atrativos aos alunos, porém considerados necessários, narrou sobre suas estratégias de ensino. Ela disse: “se você trabalha a música de um jeito alegre, divertido, isso vai ficar com o aluno, isso vai ser levado com ele. O conteúdo pode ser chato, mas você vai apresentar de uma maneira tão extraordinária que o teu aluno vai se interessar”.

Indo nessa mesma direção, Primavera contou que “a escola se preocupa com a aprendizagem do aluno e quer que ele leve isso como sendo útil pra sua vida. Por isso, eu tento fazer um trabalho que dê pra mostrar a alegria deles”. Como disse Luíza, “a escola quer enxergar as coisas dando certo com o aluno e, para isso, você tem que se dispor a fazer as coisas dentro da escola de maneira que os teus alunos se sintam felizes e se achem até você”.

Ao procurar conquistar o aluno para fazer música na escola, os informantes mostram uma preocupação com a aprendizagem do aluno. A escola quer que o aluno aprenda, o professor quer que o aluno aprenda. Por isso, as estratégias de ensino são utilizadas para que o aluno se deixe aprender. Nas palavras de Nóvoa (2009a), se deixe conduzir para a outra margem do conhecimento. Essa maneira de conduzir o aluno às novas aprendizagens, o professor conquista mediante o tato pedagógico. É na relação de confiança e respeito com o aluno que o professor manifesta a serenidade de saber como ensiná-lo (NÓVOA, 2009a, p. 30).

De acordo com Nóvoa (2009b, p. 27), faz-se necessário compreender a aprendizagem em todas as dimensões. No caso dos professores, quanto mais eles aprendem sobre si mesmos, sobre o contexto escolar, valorizando aquilo que é especificamente escolar, mais resultados e aprendizagens os alunos terão.

Para atrair o interesse do aluno pela aula de música, Asa Branca contou que “cativava os alunos envolvendo todos eles, procurando sempre dar aula de um jeito interessante, para que todos aprendessem”. Também Saigon narrou sobre esse assunto. Ele disse que “no começo, levava o violão e ficava tocando. As crianças olhavam aquilo e eu pensava: Meu Deus! Se eu não envolver todos eles, a aula não

vai rolar, eles não vão conseguir entender nada”.

No depoimento a seguir, Beleza Pura conta que suas estratégias de ensino consistem em incentivar o aluno a aprender a fazer música. Ele disse: “eu queria que eles aprendessem a tocar e, pra isso, eu [os] trazia pra mim, mostrando pra eles como é que eu tocava. Eu sempre incentivei dizendo: isso, é isso aí mesmo, é por aí. Eu acredito que, quando o aluno vem pra você, ele faz tudo de forma mais espontânea, entende?”.

A necessidade de envolver todos os alunos nas atividades musicais foi lembrada também por Realce. A professora contou que a sua estratégia era “pegar todo mundo na sala de aula e fazer com que eles aprendam juntos. Eles estão lá pra isso, e os que não gostam de estudar acabam se envolvendo e, assim, a gente ensina pra todo mundo”.

Para Realce o importante é criar estratégias de ensino que envolvam todos os alunos ao mesmo tempo. Essa forma de pensar o ensino em grupo é promovida mediante uma interação musical entre os alunos para que novas aprendizagens musicais sejam compartilhadas. De maneira parecida, Luíza contou que “não é fácil você colocar ali uns 30 alunos tocando juntos, eu já tive turmas de mais de 40. Então, o negócio é fazer o teu trabalho acontecer. Só de eu [os] ver tocando juntos, cada um com o pouco que sabe, já ganhei o dia, o mês e o ano. Acho que escola é isso, a gente fazer acontecer”.

Ao levarem o aluno a fazer música na escola, os informantes narraram como criam as suas estratégias de ensino. A maioria dos professores contou que procura promover um ambiente alegre para que o aluno possa aprender. Dessa forma, o fazer musical se torna algo divertido de se realizar. Os professores contaram, também, que o envolvimento do aluno nas práticas musicais se dá em função das estratégias de ensino por eles utilizadas, para conduzir os alunos para aprender música.

5.1.4 Tocar no recreio

Além da sala de aula, há outros espaços para se fazer música na escola. Alguns professores veem o horário do recreio de alunos como mais uma

possibilidade para desenvolver práticas musicais. Luíza trouxe uma lembrança a esse respeito.

A escola deixava os grandes tocarem com a sua banda no recreio uma vez por mês. Eu só dava as coordenadas, porque na escola, a gente mais [os] ajuda a organizarem o som, a intensidade, principalmente limpar o som, deixar mais claro cada instrumento, porque, nessa fase, eles querem mais é mostrar pro outro, que eles podem, sabem e que são os bons, daí, não cuidam da limpeza do som, entende? Uma vez juntei banda, coral, flautas, e coloquei uma fila de carteira como se fosse uma base pra percussão, e fizeram jogos de copo e mão na música “Oito anos”, do Kid Abelha. Eu sei que todos gostaram, ficou bom pra caramba.

Também Beleza Pura trouxe uma lembrança sobre a aula de música e o recreio dos alunos. Ele disse que “o intervalo dos [alunos] maiores é diferente dos menores. Então, como eu sempre dou aula fora da sala, as turmas que estão por ali, no recreio, ficam observando”. Na escola em que Aquarela atua o intervalo das turmas ocorre no mesmo horário. A professora narrou sobre uma prática musical que consiste em aproximar alunos para interagirem musicalmente no espaço escolar na hora do recreio. Ela disse que “pegava, por exemplo, o Lenga la lenga¹¹, e adaptava pros grandes também. Eu vejo que isso aproxima as diferentes turmas, porque, no recreio, os pequenos jogam [esse jogo musical] com os grandes, e os pequenos adoram mostrar que sabem”. Ela contou, ainda, que fazia “vários jogos musicais e os alunos brincavam com isso no intervalo”.

O recreio é um espaço em que os alunos podem se aproximar das pessoas, conversar e brincar. É o espaço-tempo que convida os alunos a explorarem diferentes momentos de aprendizagens. Pelos relatos dos informantes, é possível notar que a hora do recreio também pode ser um momento de aprendizagem musical. Ao conviverem com colegas de faixas etárias diferentes, os alunos socializam o que aprenderam na aula de música (ver VEBER, 2009).

¹¹ BEINEKE, Viviane. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

5.1.5 Apresentações Musicais

As escolas da Remes elegeram as segundas-feiras como um dia destinado para a hora cívica da escola. Como disse Realce, “nesse dia, os alunos cantam o hino nacional e fazem apresentações dos temas estudados em sala de aula”.

Os professores procuram apresentar para o coletivo das escolas aquilo que eles e seus alunos fazem em sala de aula. Em alguns casos, os professores promovem práticas de ensino para serem apresentadas em eventos escolares e não escolares. Esses eventos funcionam como janelas para novas possibilidades de se fazer música na escola.

Com relação ao interesse dos alunos pelas apresentações musicais, Espanhola, que “era responsável pela organização dos eventos para as datas comemorativas”, disse que “as crianças gostam muito das apresentações do coral. A gente sempre se apresenta nos eventos da escola e fora dela”. A esse respeito, Realce contou que “a música, de certa forma, expõe os alunos. Se você dá um microfone pra eles, ao mesmo tempo em que sentem medo, sentem uma atração por aquilo. Eu acho que é um ótimo desafio pra eles, pra poder ultrapassar a sala de aula”.

As práticas de ensino de Asa Branca são “mais atrativas para que os seus alunos queiram se apresentar”. A professora acredita que “tudo que vira rotina e se torna obrigatório, a gente acha meio chato mesmo, né? E data comemorativa é meio assim, sem graça demais! Mas, aí, você faz coisas interessantes que incentivam o teu aluno e ele vai e apresenta com vontade”.

Saigon acredita que “a gente conquista o aluno pra valer quando leva a música que eles fazem na sala e mostra lá fora. A música só em sala de aula não funciona, tem de ir adiante, ser mostrada”. A mesma coisa pensa Viola Enluarada. Ela disse que “os alunos querem mostrar, porque quem canta, quem toca, canta e toca pra outros verem. Então, a música não pode ficar só na sala de aula, tem de ir pra apresentações também”.

O propósito dos informantes é o de envolver o coletivo das suas respectivas escolas com o fazer musical dos alunos. Essa maneira de movimentar o ensino de música dentro do espaço escolar da Remes aproxima professores e alunos das

demais pessoas que compõem o coletivo escolar. Além disso, as apresentações musicais são importantes para os informantes, porque funcionam, para eles, como uma espécie de vitrine. No caso da Remes, os professores de música se tornam visíveis por intermédio das apresentações musicais.

Saigon contou que as apresentações musicais são uma oportunidade para atrair o interesse dos pais de alunos pelo ensino de música.

A escola espera que um professor de música saiba fazer coisas que cativem também os pais. Por exemplo, ela queria que eu trabalhasse música para o dia das mães, e é isso que a gente tem de entender. Porque a escola quer agradar os pais, e eu também quero que eles se agradem com o meu trabalho.

Nesse aspecto, Realce acredita que “os pais precisam pegar confiança na gente, e, pra eles pegarem confiança, você tem que mostrar o que o aluno faz. Eu tenho, pra mim, que o que fez os pais se achegarem até nós foram as apresentações do coral”. Como disse Viola Enluarada, “pra escola, o que vale mesmo é o aluno participar nas apresentações e agradar os pais”. Indo nessa mesma direção, Aquarela narrou que,

A escola se preocupa pra que o aluno fique feliz dentro da escola, e quando tem eventos fora, a felicidade deles aumenta. Por isso, eu tento fazer um trabalho com os meus alunos que dê pra mostrar pros pais a alegria deles. Assim, eu vou conquistando os alunos, os pais, a escola e melhorando o meu trabalho com a música.

O efeito dessas apresentações musicais produzido no espaço escolar pode ser evidenciado por intermédio do relato de Luíza. A professora contou que

O trabalho da gente é visto o tempo todo, principalmente no resultado das apresentações que a gente faz. Os pais acabam dando muita importância pra isso. Eu tenho cada toquinho de gente que toca flauta, o pai baba nisso... [risos]. Acho que é aí que a aprendizagem do aluno aparece. Pra mim, os pais avaliam muito isso, sabia? De ver os filhos tocando... Cantando, nem tanto, porque isso é mais comum pra eles, mas tocando... Isso pra eles é novidade, entende? É algo novo na vida dos filhos. Então, eles [os pais] adoram.

A expressão “o pai baba nisso” denota que os pais colaboram, de algum modo, para que os professores continuem a desenvolver práticas musicais na

Remes. Uma vez que os pais demonstram certo encantamento pela “novidade” de ver o filho tocando, a escola, para eles, passa a ter mais sentido. O que para os pais soa como novo, para os professores é algo que acontece somente se há ensino. A intenção dos professores é que os alunos, ao irem para a escola, aprendam algo novo, diferente daquilo que já sabem. Além disso, as apresentações musicais dão visibilidade para aquilo que os alunos aprendem em sala de aula.

5.1.5 O barulho da aula

O processo de ensinar música na Remes, que culmina em apresentações musicais, gera “barulho”. As experimentações sonoras são um processo em que, muitas vezes, o barulho, propriamente dito, nada mais é do que a música que os alunos produzem. Saigon trouxe uma lembrança a esse respeito.

A forma como o aluno aprende é como algo que parece que não vai sair nada e, no final da aula, a coisa acontece. Uma vez, gravei um CD das aulas, e dei de presente para uma colega da [área de] música. Ela ouviu e disse que era uma barulheira. Eu falei que não era barulheira, era a música deles. Então, eu acho que, se têm pessoas que acham que vão chegar lá e ter um silêncio total, estão enganados. A música acontece no meio de tudo ao mesmo tempo, no barulho da sala de aula, é diferente, entende?

O “barulho” que acontece na sala de aula é uma característica comum da aula de música. No caso das escolas de educação básica, em que as turmas de alunos são mais numerosas do que as de escolas específicas de música, o barulho pode se tornar ainda maior. Luíza contou que “era uma barulheira, eles soprando aquela flauta no meu ouvido, uma trabalhadeira, um cansaço tão grande. Eu tentando ensinar, e uns brincando de luta de espada com a flauta. Tinha dias que eu pegava aquelas flautas e falava brava: Não tem flauta! Você só incomoda!”. Por outro lado, disse ela, “eles tinham razão, porque trabalhar com flauta numa sala apertada é um sufoco. Então, eu [os] levava pra fora. Lembro que a coordenadora ria satisfeita, apontando meninos trepados em árvores, tocando, e outros, nos cantinhos da escola, estudando a bendita flauta”.

Ao relatar sobre as dificuldades encontradas na escola para dar sua aula de música, em função do espaço físico, Luíza criava outros espaços de aprendizagem.

Para a professora, o importante era achar meios para que o aluno pudesse estudar, nesse caso, tocar flauta doce.

O barulho da aula de música, muitas vezes, ultrapassa os muros da escola. A esse respeito, Aquarela contou que

Nem sempre os pais colaboram. Eu pedia pras crianças estudarem em casa, e eles diziam que não dava porque as mães reclamavam que não aguentavam o barulho da flauta. Ah, como se tocar não fosse estudar, né? Mas elas reclamavam da boca pra fora, porque, quando vinham na escola e viam os filhos tocando, vinham todas faceiras me dar parabéns. Me fala qual pai que não gosta de ver o filho estudando, aprendendo? Tocar flauta é estudar também, uai!

No depoimento a seguir, também Asa Branca narra sobre o incômodo que a aula de música provoca nos colegas professores. Ela contou que “tem colegas que acham que, por ter barulho na aula de música, a gente não sabe dominar a sala, e aí começam os grupinhos e o falatório. Eles não entendem que com a música é assim. Pior se fosse tudo silencioso né, aí sim eles deveriam falar [risos]”. A função de “dominar” a sala não pode ser confundida com abafar, conter, reprimir ou silenciar o aluno no seu fazer musical. Ao que parece, o sentido do verbo dominar para Asa Branca está relacionado a levar os alunos a ter um domínio musical, fazer música e praticá-la em sala de aula.

De modo similar, Realce disse que “a maior dificuldade não é trabalhar com toda a turma dentro da sala de aula, mas ouvir crítica dos colegas, por causa do barulho que atrapalha a aula deles. Com o coral, os colegas já até se acostumaram, mas a flauta... é um problema sério...”. Talvez, nesse caso, o barulho da aula pode estar relacionado a uma sonoridade que ainda não foi sistematizada ou organizada. Ou então, a um fazer musical em que o que conta é o processo e não o produto musical. Isso leva a entender que na escola o que se busca é o desenvolvimento musical do aluno como um processo e não atingir um nível profissional.

Como disse Primavera, “a aula não é silenciosa, os alunos não fazem bolinhas, eles batucam”. O “falatório” ocorre, talvez, porque a escola ainda não aprendeu a lidar com a maneira como o professor ensina música. À medida que os colegas professores vão se habituando à aula de música, eles passam a aceitar suas particularidades com mais tranquilidade, como foi o caso do coral da escola de

Realce.

Os informantes desejam mostrar aos demais colegas uma concepção de ensino cujo domínio da sala de aula está, justamente, em levar os alunos a fazer música. As divergências entre colegas, muitas vezes, ocorrem pela forma como ocupam o espaço físico da escola. “Como território, o espaço escolar condiciona e explica as relações com os espaços [e as pessoas] que lá estão” (VIÑAO, 2005, p. 17). O espaço físico das escolas da Remes é desprovido de salas apropriadas para o ensino de música. Isso explica, de certa forma, alguns constrangimentos gerados entre os informantes e demais colegas de trabalho.

Ao que parece, o problema não está no barulho provocado pela aula de música, mas na maneira como esse espaço físico é utilizado pelo coletivo. Na Remes, o ensino de música ocorre em diferentes espaços dentro da escola. Professores como Luíza, muitas vezes, ensinam “debaixo das árvores para não atrapalhar” os demais alunos e colegas professores. Luíza contou também que “os alunos adoram tocar ao ar livre. Ah! é outra coisa”, exclamou a professora.

No caso de Espanhola, a professora ensaia o coral “no saguão da escola. Tem o lado bom, que é espaçoso, mas as salas ficam todas de frente uma pra outra, e aí, já viu, né...,” concluiu reticenciosa a professora. Escolas que possuem uma sala específica para as aulas de artes, como é o caso da escola de Aquarela, não apresentam tantos problemas nesse sentido. A professora disse que “toda aula de música, os alunos já ficam me aguardando na porta pra gente ir junto pra sala de artes¹²”.

Para adquirir uma convivência harmoniosa com os colegas de trabalho, Realce procura organizar a sua aula da seguinte maneira:

Eu sempre acho um jeito pra dar minha aula. Eu explico [para o aluno] e eles ensaiam em casa. Às vezes, um grupo vem na frente, toca, o outro ouve. O negócio é não dar motivo para o colega implicar com teu trabalho, porque nem sempre eles entendem, e não são obrigados mesmo a entender, né? Até a gente fica meio azoretada com tanto barulho... Essa é a dificuldade. O mais importante é a

¹² Na época da coleta de dados, tive a oportunidade de visitar algumas escolas da REMES. A sala de artes à qual Aquarela se refere é uma sala localizada próxima às dependências da cozinha, distante das demais salas de aula.

gente criar laços com o aluno pra ele entender quando a gente fala que o outro professor não tá errado, que tá no direito dele. Eu falo assim pra eles: vocês gostam quando estão tendo aula de matemática e ficam ouvindo os colegas de outra turma apitando a flauta, tocando errado? Não atrapalha? Então, daí, eu aproveito e falo: se pelo menos todos estivessem tocando bonito, um som harmonioso, talvez não atrapalhasse tanto, né?

Na sequência dessa narrativa, Realce contou também que “é a maneira como você mostra a importância do seu trabalho para os colegas que faz com que eles te respeitem”. Pelo relato apresentado, a professora é respeitada na medida em que ensina seus alunos a enxergarem os limites do espaço da aula de música. Ao mesmo tempo em que a professora ensina os alunos a respeitarem o espaço do outro, também os ensina a perceber a diferença quando estão “tocando errado” ou “tocando bonito”. Essa maneira de tocar pode, segundo a professora, fazer a diferença na crítica dos colegas sobre a aula de música na escola. Por outro lado, Realce deixa transparecer que a crítica dos demais professores aconteça, talvez, porque eles também estão pensando na aprendizagem dos seus alunos. O barulho da aula de música pode desviar a atenção daqueles alunos que estão na sala ao lado. Ou seja, esse outro professor também está pensando naquilo que é melhor para o seu aluno.

Além do barulho provocado pela aula de música, há outra situação capaz de causar estranhamento entre colegas professores. O ciúme criado entre colegas professores é evidenciado nos relatos, na medida em que os informantes narram sobre a disputa pela simpatia do aluno pelo trabalho desenvolvido em aula. Primavera relata que “os alunos são tão motivados com a música que eles começam a gostar mais da sua aula do que das outras. Às vezes, pode criar até uma ciúmeira nos outros professores”. A mesma coisa disse Beleza Pura: “tem colegas que têm esse tipo de problema, por exemplo, o professor da sala, às vezes, ficava com ciúmes, porque o aluno gostava mais de você. Porque, com música, os alunos gostam mais mesmo”. O professor contou que, “quando os colegas não entendem o seu trabalho, você precisa ter muito jogo de cintura, porque têm colegas que são bem sisudos, fechados, e vivem criticando o que você faz, principalmente se você tem prestígio com a diretora. E a gente sabe que a música faz isso”.

Para que não haja nenhuma animosidade entre os colegas de trabalho,

Primavera acredita que “a gente tem que conquistar os colegas, pra eles somarem com o teu trabalho, já que trabalhamos com os mesmos alunos”. Para Fascinação, “o mais difícil é você chegar num ambiente e ter de conviver com pessoas que nem sempre são receptivas ao seu trabalho. O clima já fica um pouco tenso, mas a gente tá aí pra isso, pra conviver e tentar conquistar o seu espaço, né?”, afirmou a professora.

Enquanto alguns informantes procuram aliados que possuem perfis semelhantes para se relacionarem, Beleza Pura disse que procura “se relacionar bem com todos os professores, porque a gente tá no mesmo barco, e com os alunos dentro”. Por mais que a escola seja um ambiente que congrega pessoas de diferentes visões e experiências, os professores possuem objetivos semelhantes, centrados na aprendizagem do aluno. Talvez, por isso, os informantes procuram compartilhar experiências para que, juntos, discutam situações relacionadas ao seu alunado.

Os relatos apontam ainda que, embora a aula de música possa produzir certo prestígio com alunos e diretores, os informantes parecem compreender a importância do apoio dos colegas professores. Cada um, ao seu modo, procura criar um ambiente que favoreça a aprendizagem musical do aluno. Os professores parecem pensar não só no seu aluno, que está na aula de música, mas, também, no outro que está aprendendo com o professor na sala ao lado.

5.2 Partilhar experiências com os colegas

5.2.1 Aprender com colegas

Embora o barulho da aula de música ou o ciúme entre professores possam causar alguns estranhamentos entre colegas, é com eles que os informantes têm compartilhado experiências de lidar com os alunos. Os informantes contam em seus relatos que aprendem com os colegas experientes modos de organizar as aulas. Nesses casos, o foco do professor informante está mais direcionado para a relação com os seus alunos do que para o conteúdo da aula de música.

Assim como os professores, cada escola tem uma maneira de se organizar

para atender o coletivo que a compõe. Saigon contou que “tudo começa pela relação que você constrói com o lugar em que você trabalha, e, pra isso, é melhor começar ouvindo os colegas que já estão lá”. O professor contou ainda que,

Na escola sempre tem alguém com quem você poderá contar, e isso é fundamental pra você poder desenvolver um bom trabalho. Tem colegas que têm mais experiência de escola, e eles sempre te auxiliam de alguma forma. Eu acredito que sem os colegas te apoiando com esse ou aquele aluno com problemas na escola, as coisas se tornam mais difíceis em sala de aula.

Primavera contou, em um tom explicativo, o seguinte: “tem colegas que diziam assim: tem sala que os meninos são mais danados. Tira os meninos e peça pra eles formarem uma fila pra ir lavar as mãos e beber água. Aí, você organiza as meninas, concentra, e quando eles chegarem, o negócio já vai tá todo organizado”. Na sequência dessa narrativa, Primavera contou uma de suas ações em sala de aula.

Digamos que eu chego pra dar a última aula do período da tarde, e os alunos estão pegando fogo... Eu lembro que, uma vez, eu cheguei e vi aquela zoeira. Pensei: como eu vou trabalhar aqui? Meu Deus! Como é que eu faço? Então, eu pedi pra eles afastarem as carteiras e guardarem o material que a nossa aula seria lá no pátio. Levei todo mundo lá pra fora, fiz umas atividades em roda, cantamos, pulamos, fizemos o peito-bate-estala, peito-bate, peito-estala [professora executa a percussão corporal]. Eu dei uma canseira naquela molecada. Aí, eu voltei com eles pra sala de aula, eles estavam cansados e mais concentrados. Eu falei: agora senta todo mundo no chão. E terminei o resto da aula mostrando pra eles, no quadro, o registro do peito-bate-estala, e, de quebra, ainda deu tempo de dar tarefinha de casa pra eles criarem outros ritmos e tentar criar um registro pra não esquecerem como faz e mostrar pra turma na próxima aula. Mas a gente aprende isso como? Ouvindo sugestões da coordenadora ou dos colegas nas reuniões e tal.

Primavera mostra que ensinar exige jogo de cintura, métodos diferentes e recursos diversos. Além disso, construir uma maneira de ensinar exige, também, ouvir os colegas que possuem mais experiência de sala de aula. De acordo com Nóvoa (2009c), é importante que o professor, que está no início de sua profissionalização, aprenda com os professores mais experientes. A contribuição, nesse sentido, vem do seu conhecimento prático e da cultura profissional docente.

Em outras palavras, o professor necessita fazer uma indução profissional, integrando-se à escola e ao seu professorado.

Assim como Primavera, Luíza foi aprendendo a ensinar de diferentes maneiras. A professora lembrou uma dessas experiências e narrou-a: “A gente troca experiência pra ver como fazer pra dar certo com aquele aluno mais trabalhoso. Então, como ensinar aquele aluno?”. A professora explicou o seguinte:

Vem um pedagogo e te dá uma dica, ou, então, a coordenadora, que já tem anos luz de experiência, ou aqueles colegas que atuam na mesma sala de aula. Então, por exemplo, aquele aluno “X” é visto por dez professores mais ou menos, e cada professor tem algo pra acrescentar. Então, a sua experiência com aquele aluno se multiplica em dez, entende? Porque são dez opiniões, dez dicas, dez possibilidades e por aí vai... A gente aprende mais em grupo. Por exemplo: o professor de outra disciplina faz uma atividade diferente do que eu faço, porque cada área é diferente, né? Mas, mesmo assim, dá pra você adaptar a mesma dinâmica pra música. No caso, você só vai mudar o que vai ensinar, mas o jeito pra lidar com tal aluno, a gente precisa trocar ideia, entendeu? Aí, o seu colega diz: ‘Faz assim, olha, assim dá certo’. Aí, eu penso: Espera aí, Por que ele fez assim? Ah! Entendi! Assim funciona! E assim você vai trocando experiências, porque o importante na sala de aula é saber como trabalhar com aquele aluno ou com aquela turma, entende?

Uma vez que o foco da escola é o aluno, os professores conversam entre si para partilhar as suas experiências e, assim, contribuir com a aprendizagem dos seus alunos. Embora as sugestões sejam as mesmas, cada professor as executa de acordo com as particularidades que cada aluno apresenta em sala de aula. Nesse sentido, Luíza se reportou a uma de suas lembranças contando que:

Tem alunos que gostam mais de música do que matemática, por exemplo, ou vice e versa. Então, o que a gente faz? Eu sei que o aluno tal gosta muito de matemática, aí, quando eu vou ensinar os tempos da semínima, da colcheia e tal, eu explico de várias maneiras: uso historinhas, joguinhos, e tal. Mas, quando eu vou dar um exemplo mais matemático, eu olho bem pra aquele aluno, como se eu estivesse falando só com ele naquele momento. Por que? Porque eu sei que vou chamar a atenção dele com isso. Ele automaticamente entende a minha olhada, e levanta a cabecinha prestando atenção. E assim a gente faz na escola, fala de forma geral, mas pega a dica do outro professor da turma de outra matéria que fala desse aluno pra você, e você usa isso na sua aula.

Interessada na aprendizagem do aluno, Luíza procura trocar ideias com

todos os colegas que trabalham com esse mesmo aluno. A intenção da professora é atrair o interesse do aluno para a aula de música, utilizando-se de estratégias que o levem a gostar da aula de música.

Há várias maneiras de compartilhar conhecimentos com colegas de outras áreas. Saigon relatou que “a professora de educação física e eu nos ajudamos muito, a gente meio que divide tudo, troca muito, porque a dança e a música andam juntas, então, ficamos meio que ligados”.

Num tom explicativo, Aquarela relatou: “vamos dizer que uma professora, lá da educação infantil, me pede dicas de música. Eu ensino porque ela vai ficar contente, vai fazer música com os alunos, e eles vão vir melhores pra minha aula, eu acredito assim, entende?”. No entanto, o relato de Aquarela mostra que a sua forma de colaborar com os demais professores tem um limite, demonstrando, assim, que possui uma função específica dentro do coletivo como professora de música. Assim narrou a professora:

Tem coisas que eu não repasso. Coisas que eu acho que tem mais a minha cara, que eu suei pra conseguir, esse não passo. Porque... Se eu ralei pra ter, porque vou dar de mão beijada? Eu atravesso o Estado, vou lá pra Abem, faço cursos, vou chegar com novidade e passar? É ruim, heim! Agora, as coisas mais antigas que eu já fiz e foi legal, essas eu passo. Eu falo assim: Não, flor! Faz assim: quando você for alfabetizar, use ritmos com palmas e pés. Acentue com batidas o tempo forte, ou quando você for contar historinhas pra eles, você coloca objetos que fazem sons, porque isso vai dar mais vida... Enfim... eu adoro ensinar. E o legal é que, ao passar, eu, às vezes, acabo tendo outras ideias e recrio aquilo, é muito interessante isso. Eu tenho essa necessidade, não consigo segurar o que já não uso, e o que uso eu, às vezes, passo dicas... Parece que quero gritar pro mundo: Gente! Eu aprendi isso, isso é legal, funciona...

Ao atuar como professora de música no espaço escolar da Remes, Aquarela não só ensina música aos seus alunos, como também ensina para outros professores da escola. Ao agir dessa maneira, a professora acredita que “cada professor tem o seu jeito de ser, mas, quando é pra somar, pra pensar no aluno, tá todo mundo ali”. Quando pedi para que a professora falasse um pouco mais sobre o que significa “somar”, ela narrou o seguinte:

Eu vejo que esse somar é pensando sempre no aluno. Por exemplo, se tem um aluno que tem dificuldades para aprender, a gente discute

o porquê. É uma coisa interessante, porque, quando a gente se une, os objetivos se tornam os mesmos, entende? Eu não sei explicar isso, mas é o que sinto. E toda aquela hierarquia, desde a coordenadora, a diretora, tudo vai em direção pra achar soluções pras situações, pros alunos, pra turma... Somar, pra mim, é isso, entende?

Na sequência dessa narrativa, Aquarela lembrou com entusiasmo que “as rodas de conversa ocorridas no recreio sempre foram muito legais. A gente tem prazer em conversar um com o outro. E, quando você precisa do outro, ele tá ali pra ajudar, sabe?”.

Os professores partilham experiências entre si com a finalidade de facilitar a vida do aluno no espaço escolar. Portanto, nesse caso, somar pode significar a construção de parcerias com colegas de trabalho. Construir parcerias com os demais professores no ambiente escolar é, como afirma Warschauer (2001, p. 227), “vestir a camisa da escola”.

Com relação à partilha de conhecimentos que ocorre entre professores que atuam com as mesmas turmas de alunos, Aquarela narrou como os professores participam do projeto educativo da escola.

Todos os profes, não tem nem mais nem menos, é uma coisa só... Eu não consigo trabalhar isolada das outras. Eu achava que eu ia trabalhar isolada, por ser música uma aula por semana apenas, e que o meu contato seria menor com os outros profes e tal... Mas, eu vi que não dá, não tem como, nem se eu quisesse, não funcionaria, porque tá tudo junto ali, entende? É... Uma parceria. E engraçado que ninguém fica falando pra ninguém que é na parceria, é meio que automático, entende? Acontece e pronto! É uma coisa assim, que vem... É espontâneo... Ninguém cobra ninguém de nada, é assim... É esse coletivo... E vira uma coisa só, parece que todo mundo vira um só. É tão engraçado, parece que naquela sala dos professores não tem “o” professor, fica tudo igual, tudo junto ali. Cada um é diferente e tal, mas ali nós pensamos uma coisa só, e pro bem da escola, do aluno. Nós queremos que o aluno vá... Nós não queremos só que ele passe de ano, que ele tenha boas notas, mas que ele vá pra aula de música falando: ‘profe! Hoje eu aprendi tal coisa em ciências’. Hum! Que legal!, eu falo pra ele.

De maneira semelhante, Realce contou que “tudo que a gente vai fazer é pensando no aluno. Por exemplo, eu faço isso e contribuo com a outra professora em outra coisa, e assim a gente acaba fazendo o trabalho pensando que vai virar uma coisa só”. Isso significa que pensar no aluno é um projeto coletivo da escola.

A visão dos professores sinaliza uma concepção de escola como espaço de aprendizagens, uma escola que tem finalidades como a transmissão e apropriação do conhecimento e do encontro de pessoas para partilhar a vida em conjunto (ver NÓVOA, 2009b).

5.2.2 Reuniões pedagógicas

Cada um dos informantes atua em escolas diferentes um do outro. A Remes é composta por 19 unidades escolares. Dentre elas, há doze unidades que possuem Ploa atuando com o ensino de música. As escolas têm atividades parecidas, principalmente no que se refere às reuniões pedagógicas¹³. Embora algumas escolas se reúnam com mais frequência, as experiências narradas pelos informantes mostram esse espaço como um espaço de partilhas (WARSCHAWER, 2001, p. 170). As discussões e reflexões dos professores são baseadas na escuta e na partilha de experiências. Os pontos de vista tendem a convergir no sentido de encontrar soluções para determinadas situações ou problemas relacionados ao alunado.

Saigon contou que “são as reuniões pedagógicas que acrescentam muito no trabalho da gente. Eu vejo todo mundo ali tentando se ajudar. A gente estuda assuntos que ajudam a melhorar a nossa aula e entender o aluno”. A mesma coisa disse Viola Enluarada. Ela contou que, na sua escola, “essas reuniões acontecem para os professores falarem das suas dificuldades. A coordenadora fica a par de todas as situações e, numa próxima reunião, ela já leva textos, vídeos ou palestrantes pra tentar ajudar naquele problema. A escola pensa em buscar solução, entende?”, enfatizou a professora. Espanhola lembrou que,

Nessas reuniões, a coordenação para e pergunta como tá teu trabalho, como você está enfrentando tal e tal situação, o que você tá precisando e o que você fez na aula pra resolver tal coisa com o aluno. A gente conta um pouco da aula, como fez e tal, e troca ideias entre si.

¹³ De acordo com a coordenação pedagógica da SED, as reuniões pedagógicas são organizadas para acontecer no final de cada bimestre do ano letivo.

Conforme Primavera, “são nas reuniões que a gente discute as fases em que os alunos se encontram que fazem a gente ir fundo nos problemas da escola. Esses dias, a gente estava discutindo, com base no Içami Tiba, o trauma da sétima série”. A professora contou, ainda, que esses encontros pedagógicos, promovidos pela escola, “nos ajudam a entender o nosso adolescente e contribuem com o meu trabalho naquela turma. A gente, sabendo que naquela fase ele quer se impor, o que você faz? Você chega com um conteúdo que tem a cara deles pra ele não criar resistência contra a sua aula”.

As reuniões pedagógicas têm como finalidade auxiliar o professor em suas dificuldades com os alunos em sala de aula. Fascinação contou que “as turmas mais indisciplinadas são os alunos maiores. E, nas reuniões, os professores discutem como os alunos estão no aspecto psicológico... No físico... Como tá o corpo dele, porque ele age daquela forma...”. A professora acredita que “as situações discutidas nas reuniões me ajudam muito a ver como vou fazer na aula com aquele aluno. Eu percebo que nessa fase os meninos não querem cantar, só tocar, acho que eles se sentem envergonhados pela mudança de voz, sei lá”.

Os relatos mostram que, além das partilhas de ideias sobre o comportamento dos adolescentes, as aulas de música para adolescentes também eram motivo de discussões entre professores e coordenadores pedagógicos. Luíza contou que, muitas vezes, a sua maneira de dar aula foi motivo para discussões em reuniões pedagógicas. A professora trouxe uma de suas lembranças a esse respeito.

Tinha uns alunos da sétima série que tinham banda. Aquilo era o máximo pra eles. Nessa idade eles só pensam nisso, né? Às vezes, eles pediam pra levar os instrumentos e tocar lá na escola. Só que, pra isso, tinha que ter o apoio da direção. Mas, aí, virava um problema com a coordenadora, porque ela não gostava. Ela dizia que virava bagunça e sempre era do contra. Os alunos ficavam revoltados e já não queriam mais fazer nada. Eu achava chato porque esse assunto sempre aparecia nas reuniões.

Por outro lado, Aquarela contou que “nas reuniões pedagógicas eu sempre senti o apoio dos professores e da coordenadora pelo meu trabalho. Eles sempre elogiavam que os alunos estavam melhores, que isso ajudava nas outras matérias e

tal”. Na sequência dessa narrativa, a professora disse que,

Nas reuniões, eles, às vezes, pedem pra gente tocar ou cantar alguma coisinha. Às vezes, eu até faço, mas eu procuro deixar bem claro o que é que eu tô fazendo lá, porque senão você acaba servindo só pra enfeitar a reunião, e eu não gosto disso. Comigo ninguém tira farinha não, eu vou lá e discuto de igual pra igual, afinal eu sou professora igual aos outros, uai! [risos]”.

Pelo depoimento de Aquarela, é possível notar que a professora delimita, de forma contundente, o seu espaço junto aos demais professores da escola. Nesse aspecto, as reuniões pedagógicas são mais um espaço de escuta para que os professores informantes possam expor as suas práticas de ensino e refletir coletivamente sobre o fazer musical dos alunos. Esses diálogos e partilhas de experiências com outros professores podem auxiliar os professores de música a concretizarem projetos e, quem sabe, traçar diretrizes para fortalecer o ensino de música nas escolas da Remes.

De acordo com Torres (2005), as reuniões pedagógicas são um espaço que favorece a revitalização das ações profissionais. Nesses encontros busca-se, no saber coletivo, ideias para enfrentar os problemas relacionados à escola. Além disso, essas discussões podem culminar na ampliação de propostas para o ensino de música que envolvam o coletivo das escolas. Vasconcelos (2004) acredita ser impossível mudar ou fortalecer práticas de sala de aula sem vinculá-las a uma proposta conjunta da escola. Para o autor, as metodologias de ensino devem ser discutidas conjuntamente com os demais professores que compõem o coletivo das escolas. É um espaço para compartilhar a visão de mundo, de educação, [e de educação musical escolar] (VASCONCELOS, 2004, p. 15-16).

No depoimento a seguir, Asa Branca problematiza a participação do professor de música nas reuniões pedagógicas, dizendo que fica “indignada com as reuniões de professores”. Em seguida, a professora narra o porquê dessa indignação:

Às vezes, eles fazem reunião na escola e nem sempre chamam o professor de arte pra participar. Quando é problema com aluno, chamam aqueles que têm mais aulas em cada turma. Mas, a gente que é de arte nem chamam. Por quê? ‘Ah, só uma aulinha nem vai adiantar nada’. E não é assim, a gente tem de participar de tudo na

escola, tem alunos epiléticos, com outros problemas... Por exemplo, hoje tem a inclusão e a gente tem de saber lidar com isso também. Nós temos alunos com deficiência auditiva. E a escola não estar nem aí para o professor de arte? Ah! Isso eu acho o cúmulo.

Além das reuniões pedagógicas, os professores se reúnem também em conselhos de classe. Nesses encontros os professores discutem e avaliam coletivamente as dificuldades de aprendizagens dos alunos, bem como os resultados das diferentes estratégias de ensino empregadas. Viola Enluarada trouxe uma lembrança nesse sentido.

Pelo fato da arte não ter avaliação no MEC, da forma que tem português e matemática, nas reuniões de conselhos de classe, os outros professores, a coordenação pedagógica passa uma ideia que a arte, que a música não tem importância, porque não reprova. Pra eles, a música nessa hora não tem valor, mas quando é pra gente dar um jeito no aluno, aí tem, né?

O relato de Viola Enluarada aponta as reuniões de conselho de classe como um espaço nem sempre tão democrático como deveria ser para todas as áreas do conhecimento, incluindo a área de música. Ao fazer referência ao grau de importância que o ensino de música tem para a escola, Viola Enluarada evidencia essa problemática no âmbito da avaliação. Para que a avaliação da área de arte possa ser implementada de forma inclusiva, transparente e adequada ao trabalho desenvolvido na escola, Souza (2010, p. 14) afirma que “a avaliação em Arte deve estar inserida nos projetos políticos das escolas, devendo ser planejada, discutida, programada e compartilhada com os alunos, os corpos docente e administrativo das escolas”. Pelo relato de Viola Enluarada, é possível constatar que, para a escola, o que conta em termos de avaliação do aluno na área de música é a sua participação e o seu engajamento nas atividades musicais desenvolvidas e apresentadas à escola.

Este capítulo tratou dos modos de ensinar música. Ao buscarem acolher o aluno globalmente e musicalmente, os informantes contam como criam as suas estratégias de ensino. A maioria dos professores contou que procura promover um ambiente alegre para que o aluno possa aprender. Dessa forma, o fazer musical se torna algo prazeroso. Os professores desenvolvem atividades em sala de aula para que possam ser apresentadas em eventos escolares e não escolares. A maneira de

movimentar o ensino de música dentro do espaço escolar da Remes aproxima professores e alunos das demais pessoas que compõem o coletivo escolar. A intenção dos professores é que os alunos, ao irem para a escola, aprendam algo novo, diferente daquilo que já sabem.

Foi evidenciado, nas narrativas, que o norte do professor é o aluno, mas também que o apoio dos colegas professores é fundamental no processo de aprendizagem do alunado. Os relatos apontaram, ainda, que construir uma maneira de ensinar exige ouvir os colegas que possuem mais experiência de sala de aula. A profissionalização docente é um processo que requer dos professores informantes uma escuta mais ativa daquilo que o sistema escolar requer de cada um deles. À medida que os professores narram suas práticas de ensino, refletem coletivamente sobre o seu trabalho e dialogam com seus pares. O elemento central do seu trabalho, que é ensinar música, vai se constituindo em uma cultura profissional praticada no interior de suas respectivas escolas.

Os modos como os informantes ensinam música na escola está relacionado tanto com os saberes de sua formação no ensino superior e nas suas experiências musicais e músico-educacionais, quanto com os saberes da prática acumulada e aprendida coletivamente na experiência de trabalho escolar. Os informantes parecem conhecer as condições que as suas respectivas escolas oferecem para que se tenha aula de música. Por isso, as interações com o coletivo são necessárias para que os processos de contextualização do conhecimento profissional desses professores sejam facilitados.

O “jeito”, a “maneira”, o “modo de ser” de cada um dos informantes passa a circunscrever a cultura profissional da escola na qual estão inseridos. Isso sugere não só um modo de ser do professor de música, mas, também, um modo de saber estar na profissão docente.

Como afirma Caria (2007), no dia a dia dos professores, o coletivo vê com bons olhos aquele professor que inova, propõe, experimenta e partilha a inovação, sem, no entanto, querer se destacar e se afirmar excessivamente. Ao que parece, os informantes entendem a necessidade de saber conviver com as divergências e com as diferenças de seus pares. A cultura profissional dos informantes, desenvolvida na prática escolar, parece possibilitar convergências de ideias sobre a

educação musical escolar instituída e organizada no interior de cada uma das dez escolas da Remes que possuem professores de música.

6 DIMENSÕES DO VIR A SER PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este último capítulo de análise foi construído a partir de duas perguntas que fiz aos professores informantes desta pesquisa. Inquiri dos informantes como se veem como professores de música e como o coletivo das escolas vê o seu trabalho na área de música.

O primeiro eixo estruturante da análise elucida a visão que os professores têm sobre si mesmos. As narrativas foram se construindo a partir dos significados que a profissão professor de música tem para eles. A estrutura do eixo seguinte diz respeito à visão do coletivo sobre o ensino de música e os seus efeitos produzidos dentro do contexto educacional da Remes.

6.1 Reconhecer-se professor de música na escola

6.1.1 Prazer de ensinar

A construção do querer vir a ser professor parece estar relacionada às experiências formativas e à atuação profissional nos diferentes contextos educacionais em que os informantes estiveram inseridos antes mesmo da formação no ensino superior. O que é comum nas narrativas dos informantes é a clareza que parecem ter sobre o que são – professores, e qual o seu papel no contexto escolar. Viola Enluarada trouxe lembranças a esse respeito e disse:

Fiz o magistério já sabendo que queria ser professora. Sempre gostei e me vi dando aula. Eu lembro com bastante carinho dos meus professores, eles eram muito bons professores, ensinavam com paixão, sabe? Eles foram referência pra eu querer seguir nessa profissão. E, independente se é pra ser professor de português, de história ou de arte, eu gosto do ambiente escolar, do dia a dia da escola. Eu gosto é de ser professora, entende?

A professora expressa em seu relato a sua paixão pela profissão professor. Esse desejo foi o que a impulsionou a seguir na carreira docente. Aquarela, que também fez magistério, disse que sempre gostou de ensinar: “acho que ser professora foi a melhor coisa que me aconteceu, porque não tem coisa melhor do

que ensinar, viver aquele processo com o aluno, entende?”. Na sequência dessa narrativa, a professora trouxe uma lembrança sobre o desejo de ser professora.

Eu lembro que, quando fui fazer o magistério, na época eu não queria. A minha mãe praticamente me obrigou. Ela falava que era bom fazer porque professor nunca passa fome, sempre tem um emprego garantido. Só que acabei gostando tanto do curso que continuei na área, aí fiz pedagogia. Hoje ela me fala assim: ‘é, filha, agora o magistério te serve, né?’ [risos].

Apesar de mencionar em seu relato que ser professor é ter garantia de emprego, para Aquarela o que garantiu a sua continuação na carreira do magistério foi a sua paixão pelo ensino e o seu envolvimento com o aluno no seu processo de aprendizagem.

Indo nessa mesma direção, Realce contou que “antes de fazer o concurso no município, eu dei aula na Apae [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], e foi lá que descobri que queria continuar sendo professora. Você se envolve de tal maneira com o aluno que você pensa: eu quero fazer isso”. De forma semelhante, Fascinação disse que “todo mundo fala que eu nasci pra dar aula, e eu concordo, porque eu sinto que nasci pra ser professora [risos]”. Como disse Asa Branca, “a gente tem que fazer as coisas por prazer e, pra mim, dar aulas é a melhor coisa”.

Embora a paixão pela profissão professor seja um ponto comum entre todas as informantes mencionadas anteriormente, há uma diversidade no modo como cada uma narra a esse respeito. Viola Enluarada trata do assunto se reportando aos seus professores como referência para a sua escolha profissional. A esse respeito, o que chamou a atenção de Aquarela foi a possibilidade de viver com o aluno o seu processo de aprendizagem, o deixar-se aprender (LAROSSA, 2002).

No caso de Realce, o descobrir-se professora vem da maneira como ela se envolve com o ensino, pois, ao exercer a docência, Realce parece sentir-se capturada pela profissão. De maneira semelhante, Fascinação, ao ouvir comentários de pessoas a respeito do seu trabalho como docente, parece assumir a sua vocação pela profissão professor.

A vocação à qual me refiro não se trata de uma visão romântica da profissão, mas de um professor que se vê por inteiro na profissão, “pessoa-professor e professor-pessoa” (NÓVOA, 2009a, p. 39). A profissão docente não se esgota na

profissionalidade, ou no interior do conhecimento profissional, mas na totalidade do ser professor. No sentido dado por Nóvoa (2009a), a vocação para a profissão docente requer do profissional uma definição a partir de suas referências pessoais, de um auto-conhecimento, e uma auto-reflexão sobre as vivências pessoais e práticas profissionais.

O relato de Fascinação aponta, ainda, que essa maneira de se ver como professora não vem só da opinião de outras pessoas, mas também do conhecimento que ela possui acerca de si mesma. Esse é também o caso de Asa Branca. A professora sente prazer em ensinar e fazer algo pela aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, a palavra prazer pode se referir ao modo de ser da professora dentro da profissão.

Ao expor suas conjecturas, Saigon compara a profissão de professor com a de músicos de bandas de baile (ver MORATO, 2009), e não titubeia ao dizer que é feliz com a sua escolha profissional – ser professor em escola de educação básica. Ele disse:

Eu via os amigos músicos tocando em bailes e como era sofrida aquela vida. Sábado de manhã já começavam a carregar caixas pesadas de som pra poder tocar à noite. Aí, eu pensava assim: eu não quero essa vida pra mim. Resolvi ser professor e não me arrependo, sou muito feliz no que eu faço dentro da escola.

Saigon, que tem experiência como docente desde os 17 anos de idade, parece comparar as duas profissões, e, talvez com base em suas experiências anteriores como docente, opta pela carreira do magistério.

No caso de Beleza Pura, que já trabalhou em bandas de baile, ele não vê a necessidade de escolher entre uma profissão e outra, mas apenas de conciliá-las. O professor acredita que “o contexto não muda nada daquilo que você é, por exemplo, se você é músico vai continuar sendo independente de onde você vai trabalhar. Só que você sendo professor já adquiriu mais um lado que é o de ensinar, né?”. Como afirma Louro (2004), a identidade do músico e professor é móvel, e “na área específica de educação musical pode-se salientar a busca da superação da dicotomia ser músico versus professor” (LOURO, 2004, 178-179).

Na sequência dessa narrativa, Beleza Pura trouxe a seguinte lembrança:

A minha mulher é professora e vivia me dizendo pra largar mão dessa vida de ficar tocando na noite. Eu já dava aulas na escola nessa época em que ela me falou isso. Eu gosto demais de ser professor, tá entendendo? Só que eu gosto de fazer o meu pagode também no barzinho. Toco aqui, ali e assim vai. Os meus alunos prestigiam esse meu lado pagodeiro [risos]. Na escola eu sou o mais animado da turma. Os colegas falam que eu deveria ser político porque estou sempre rindo pra todo mundo. Eles falam assim: e aí Beleza, beleza? Eu falo sorrindo: Beleza!

Assim como ressaltou Beleza Pura, também Fascinação contou que “não queria ser uma profissional pra viver de cantar em casamentos ou gravar CD. Isso eu continuo fazendo, mas muito de vez em quando. Eu gosto da minha profissão, entende? Eu gosto de lidar com aluno, de dar aulas, gosto do que eu faço, então por que não, não é mesmo?”. A esse respeito, Aquarela, que também atua como musicista em um projeto paralelo ao de sua profissão como docente, narrou o seguinte:

Desde que entrei pra faculdade eu canto no coral universitário, só de uns anos pra cá é que saí pra entrar num grupo vocal feminino. O legal é que ele é um grupo pequeno e a gente tem mais chances de fazer mais trabalhos. Temos um CD gravado, e sempre tem convite pra apresentações. Eu trabalho de segunda a sexta na escola e no final da semana eu ensaio com meu grupo, ou me apresento nos eventos que somos convidadas.

Os relatos desses três professores mostram que eles gostam de fazer música profissionalmente, independente do contexto de atuação. A rotina da escola e o cansaço no final da jornada diária não os impedem de tocar e cantar em outros espaços. Nesse aspecto, Luíza contou que “o contexto não muda nada se você gosta do que faz”. A professora, que também é musicista, disse: “eu já toquei e cantei em vários lugares, mas o que sempre gostei é de ser professora de música, dei muita aula particular de piano, montei corais, e hoje faço isso como bico. No município eu continuo professora, e, pra mim, é isso que conta, entende?”.

Embora na área de música sejam diversas as possibilidades de atuação profissional, o que chama a atenção nos relatos dos informantes é a maneira como fazem as suas escolhas profissionais. Os professores parecem ver na educação básica não só uma estabilidade profissional, mas uma identificação com o exercício da docência. Isso não os impede de continuar fazendo ou ensinando música em

outros espaços. Ao contrário de muitos profissionais que entram na escola e optam pela exoneração (ver SANTOS, 2005), esses professores parecem gostar de fazer música no espaço escolar.

6.1.2 Como se definem

Os informantes evidenciaram nas narrativas anteriores que gostam de ser professores em escolas de educação básica. Com relação à atuação na área de música dentro do espaço escolar, os professores contam, de diferentes formas, como se veem no papel de professor de música de suas respectivas escolas. Viola Enluarada disse que,

Se pudesse, na época, teria escolhido estudar música na faculdade, porque é no que me vejo trabalhando na escola, mas, não sou professora de música, eu estou professora de música, é diferente. Porque, pra mim, ser é ter formação na faculdade, né? Isso eu não tenho... Eu teria de estudar na faculdade e não só em cursinhos, ou só ali na formação [continuada em música]... Como eu trabalho bem, como professora, e sei trabalhar na escola, conheço de escola, então, eu acho que eu não tenho dificuldade pra trabalhar o que sei de música.

Pela narrativa de Viola Enluarada é possível perceber que ela escolheu ser professora de música, mas não conseguiu fazer a licenciatura na área. O vir a ser professora de música só é possível acontecer na vida de Viola Enluarada porque ela, com vinte anos de profissão, têm experiência profissional, gosta da profissão e é uma professora que sabe ensinar música.

Fascinação disse se sentir professora de música porque “você tem que saber música pra dar aula, e isso eu sei. Só que a gente sabe que se você tiver faculdade de música é melhor ainda”. Embora as professoras Viola Enluarada e Fascinação possuam conhecimento musical e músico-educacional, elas enfatizam a necessidade de uma formação específica, ou seja, em cursos direcionados para a formação de professores de música. Essas narrativas sinalizam que ter uma licenciatura em música pode ajudar a fazer a diferença na prática de ensinar música na escola.

O vir a ser professor de música é, para Aquarela, uma escolha que a

professora vem trabalhando há mais de dez anos nas escolas da Remes. Ainda que tenha conseguido se manter como professora de música por todo esse tempo, a professora acredita que uma formação mais específica na área poderia contribuir mais para o seu processo de profissionalização na área. A esse respeito, Aquarela narrou que “o sonho é fazer mestrado na área de música pra ficar trabalhando só nisso, e eu vou fazer o mestrado, nem que demore. Eu me dou metas, porque senão... Eu fico imaginando: se eu fizer isso, eu chego naquilo e assim vai...”. Indo nessa mesma direção, Asa Branca entende que ter uma graduação na área de música,

Seria o ideal, mas eu fiz letras porque não tinha faculdade de música. Só que não é o diploma que legitima a gente. Eu acho que a legitimação vem pelo prazer com que você trabalha a música na escola. A gente que está na escola, fazendo música, faz porque tem prazer em trabalhar naquilo. Você vive aquilo e quer fazer.

Para o exercício da profissão docente em escolas de educação básica faz-se necessária a legitimação profissional através de um curso de licenciatura. Porém, isso não garante ao professor a profissionalização na área específica de sua formação. No caso de Asa Branca, há, em seu relato, três aspectos a serem ressaltados no modo como a continuidade da profissionalização docente pode ocorrer no contexto escolar. O primeiro deles é que a certificação para ser professora foi-lhe outorgada por um curso de licenciatura, no caso dela o curso de letras. O segundo aspecto foi-lhe concedido pela escola, mediante a necessidade de se ter um professor para suprir a vaga no ensino de arte e pela experiência músico-educacional que a professora possui. O terceiro e último aspecto consiste na sua própria auto-legitimação como professora de música. Asa Branca se legitima professora de música pelo modo como atua com o ensino de música, isto é, pelo prazer em trabalhar com o ensino de música no espaço escolar

Como narrou Asa Branca, o ideal é ter uma licenciatura na área de música para atuar na escola, mas isso não garante a profissionalização, porque parece ser preciso gostar de ensinar música na escola. Na perspectiva da narrativa, isso pode significar que a profissionalização docente é algo vivo, inerente à ação de ensinar.

A percepção que Primavera tem sobre si mesma como professora de música

tem relação com a sua formação músico-educacional que, no seu caso, ocorreu de maneira desassociada do curso de licenciatura. Por ocasião da entrevista, as primeiras palavras de Primavera foram as seguintes: “antes de mais nada, eu gostaria de deixar bem claro que a minha formação é em letras, não é em música. Eu sou uma professora que sabe música, é diferente, porque pra ser profissional da música você tem que ter faculdade de música”. A professora, que parecia estar se justificando, em seguida acrescentou a essa narrativa como se vê profissionalmente. Ela disse: “eu me defino mais como uma educadora musical, porque o educador musical é aquele que entende de música e de educação, eu junto os dois e dou aula de música”, concluiu Primavera.

O relato de Primavera mostra que, de um lado, há uma formação profissional como professora – curso de licenciatura em letras, e, de outro, uma pessoa que aprendeu música em outras redes de formação que não a universidade. Ao unir esses dois aspectos da formação, ela agrega diferentes saberes e não hesita ao se definir como uma educadora musical. O que aparece explicitamente nas palavras de Primavera é que quem faz essa junção, música e educação, é ela, a partir da sua atuação, isto é, no seu processo de profissionalização.

Embora Primavera eduque musicalmente os seus alunos, ela acredita que, para ser professor de música é preciso ter uma graduação específica. A professora parece valorizar a formação profissional como aquela que é adquirida em um curso de licenciatura em música.

No depoimento a seguir, Luíza faz referência ao professor de música como um profissional que entende de música e de escola. Assim narrou a professora:

Antes de entrar pra escola, eu via meu lado artístico, agora me vejo mais do lado de educação musical, como professora de música mesmo. Na escola a gente é professor e não músico. Na escola só o lado artístico não funciona, tem de ser professor que entenda de didática, de educação, e de música, e eu entendo dos dois, porque a música só funciona na escola se o professor entender de música e de escola.

Pela narrativa de Luíza é possível dizer que o conhecimento sobre música e educação deve ser significativo para um contexto específico, neste caso, para a escola de educação básica. Ao colocarem seus conhecimentos à disposição do

contexto, os professores acolhem a escola como um espaço seu. Ao mesmo tempo em que esses professores sentem a escola como um espaço seu, Aquarela contou que, “às vezes, se sente invadindo, de repente, o espaço de outra pessoa que tenha formação [licenciatura em música], mas cadê essa pessoa que não está na escola trabalhando?”. Aquarela parece acreditar que a área de música deveria ser ocupada por licenciados na área, mas questiona a ausência desse profissional no espaço escolar.

Diferentemente de outras licenciaturas, cuja profissionalização docente ocorre com mais frequência dentro do espaço escolar, o licenciado na área de música tem um campo mais abrangente de atuação profissional. Talvez e, também por isso, sobram vagas no ensino de música, e a demanda é suprida por outros profissionais que acabam se tornando professores de música na escola (ver DELBEN, 2005).

Nos casos de Realce e Espanhola, o vir a ser professor de música foi uma escolha que partiu das escolas em que essas professoras atuam. Realce disse: “tudo que sei de música tô aprendendo agora, porque a nossa formação vem do Nepali. A diretora dá a maior força pra música acontecer”. A mesma coisa contou Espanhola: “a gente acaba se formando dentro da escola. Eu, por exemplo, estou aprendendo a ser regente aqui, na escola. Acho que nem posso falar, nunca, que sou professora de música, estou me achando ainda na profissão. Tenho que saber o que a escola quer de mim, e no que posso ajudar”. Na sequência, a professora contou ainda que,

Pra continuar sendo professora de música, eu sinto que está na minha mão querer, porque... É engraçado isso, eu acho estranho, mas a diretora fala: ‘a professora de música da nossa escola’, os alunos falam... Os pais me veem assim... Então, eu acabo me vendo também, até porque eu tô com o coral da escola, eu sou a regente. Tô meio perdida ainda, mas tô me achando... A diretora e as meninas do Nepali acreditam muito em mim, dizem que eu levo jeito pra ser da música, então vamos ver onde tudo isso vai dar, né?

A oportunidade para a formação musical de Espanhola é fruto do movimento dinâmico da escola. O que sustenta o querer tanto da escola quanto da professora é a formação musical que “as meninas do Nepali” oferecem. O programa de formação

continuada em música, oferecido pela SED, retroalimenta a dinâmica do contexto escolar. O cotidiano escolar é rico de oportunidades, nascidas de atividades individuais ou coletivas (WARSCHAUER, 2001).

Uma vez que a escola quer o ensino de música, ela abre oportunidades para a formação do professor. Nesse sentido, o que era “estranho” para Espanhola começa a se tornar familiar. A oportunidade formativa dentro da escola ajuda o professor a modificar o seu olhar sobre si mesmo e a projetar novos rumos em seu processo de profissionalização. Esse processo é auxiliado pelo olhar do outro, do coletivo da escola e dos colegas que fazem parte do grupo de formação.

Pelo que narraram os informantes, o modo como se veem como professores de música é definido no processo de profissionalização docente que ocorre no espaço escolar. Saigon disse: “foi na escola que me vi professor mesmo, ali com os alunos, no dia a dia da sala de aula... Na escola, eu não apareço como músico, sou professor de música, e essa é a minha profissão. Comecei a profissão trabalhando nisso e estou até hoje”. Saigon tem a escola como referência para o seu vir a ser professor de música. Essa identificação com a escola está atrelada à sua escolha profissional, ao seu conhecimento musical e músico-educacional, ao reconhecimento de si como professor de música em função de suas práticas de ensino em sala de aula.

Ao se reconhecer professor de música, Beleza Pura acredita que “o lance é você ser bom professor de música pro aluno te levar pro resto da vida. Ele precisa ter boa referência pra escolher o que ele quer fazer da vida, e, pra isso, a gente tem de impressionar o aluno, ser professor e músico ao mesmo tempo, é ou não é?”, indagou o professor. Na sequência dessa narrativa, ele disse que, “às vezes, ser professor é servir de espelho pro aluno. Muitos professores que ontem foram alunos, hoje são referências por causa da relação que eles tinham com o aluno, e pelo jeito que eles faziam pra passar o conhecimento”.

Beleza Pura entende que o professor de música será uma referência para o aluno se souber impressioná-lo pelo que sabe fazer musicalmente. Fascinação mantém essa crença. A professora disse que faz um trabalho “pra ficar marcada na vida do aluno, porque não tem coisa melhor que o aluno se lembrar de você como alguém que fez diferença na vida dele, sabe?”. Essa diferença, à qual se refere

Fascinação, consiste em “despertar na criança, no adolescente, o gosto pela música”. Para ela, “ser professora é saber fazer aquilo que mais gosto, ensinar meu aluno a tocar, a cantar, isso pra mim é a glória”. Para ela, parece que ser professor de música é pensar sempre na aprendizagem.

O entrelaçar dos relatos permitiu-me constatar que todos os informantes gostam de exercer a profissão docente. As narrativas apontam que os professores partem de suas referências pessoais e profissionais para definirem a maneira como veem o seu processo de atuação profissional no espaço escolar. Embora se definam de maneiras diferentes, seja como professor de música, músico e professor, ou educador musical, a força de sua profissionalidade está no conhecimento, que parecem possuir sobre o que é ser professor. O ponto comum entre os relatos é que os informantes se reconhecem em condições de ensinar música dentro do espaço escolar.

6.1.3 Pensar na aprendizagem do aluno

Para entender mais profundamente como os informantes se veem como professores de música na escola, extraí das narrativas a maneira como pensam o processo de ensino e de aprendizagem. Saigon, que também se reconhece como um “profissional da música, um instrumentista que sabe bem como tocar um violão”, contou que “não queria tocar violão só pra ser um bom instrumentista. Eu sempre me imaginei professor pra ver meus alunos tocando”. Como disse Aquarela: “não adianta a gente só arrasar no teclado. O que a escola quer ver é a minha habilidade em fazer o menino se encantar pela aula de música, pelo que ele poderá fazer com aquilo que aprende”.

Pelos relatos desses dois professores é possível notar que, tão importante quanto o professor saber tocar bem um instrumento, é saber desenvolver estratégias de aprendizagens. No depoimento seguinte, Asa Branca mostra que o foco do seu trabalho, como professora de música, é o envolvimento do aluno com a música.

Você, como professor de música, não vai formar um profissional, um cantor ou um instrumentista, lá na escola. Isso, ele vai buscar em outro lugar, sei lá, num conservatório, numa faculdade de música. Na escola você trabalha pela educação dele, de levar ele a querer, de

repente, ser um instrumentista, um cantor, querer ser um regente de coral. O seu objetivo é trabalhar nele a parte dele chegar pra você e dizer: 'Nossa! Profe! Eu adoro a aula de música... Eu ainda quero tocar numa banda de rock, bem fera!'. Entende o que é ser professor de música pra mim?.

Ao ensinar música na escola, Asa Branca parece interessada em introduzir o aluno no campo da música. De forma parecida, Luíza contou que “o papel do professor na escola não é o de formar músicos. A gente tá lá na escola pra ajudar o aluno a ter noção daquilo que ele quer fazer na vida, e, eu acho isso muito mais difícil que ensinar uma profissão, você não concorda?”. A mesma coisa pensa Viola Enluarada. Ela disse que “não cabe ao professor, nem à escola, a função de tornar esse ou aquele aluno músico. Não é isso que a gente vai fazer lá, a gente vai mostrar caminhos, o nosso papel é esse, mas a escolha é dele”.

Os informantes deixam claro em seus relatos que, para eles, o professor de música que atua em escolas não forma profissionais na área de música, mas indica caminhos ao seu aluno para futuras escolhas profissionais. Para eles, a escola é “centrada na aprendizagem”, é um espaço educacional que fornece ao seu alunado instrumentos básicos de conhecimento de cultura e de cidadania (NÓVOA, 2009b, p. 9).

No entanto, nem sempre o professor de música consegue cumprir esta função pedagógica, que é a de levar o aluno a fazer música no espaço escolar. No depoimento a seguir, Viola Enluarada conta sobre os muitos os papéis a se cumprir dentro da escola.

Eu sinto que na escola o papel de professor meio que se perde um pouco, você já não sabe direito o que é lá dentro, é um tudo... E eu me sinto assim na escola, fazendo o papel de professora, o papel de psicóloga com aluno... Eu me vejo na escola, não pra uma coisa só, entende? Mas, pra situações como, por exemplo, a de violência na escola, e isso não são coisas fáceis de se lidar, viu? É muita coisa... Só que, como fica tudo parecendo uma coisa só, a gente nem acaba sentindo isso, parece que é assim mesmo... E, vai levando e fazendo o que dá...

Do relato de Viola Enluarada emergem situações problematizadoras acerca do papel do professor na escola. A professora traz à baila uma escola com responsabilidades que são de toda a sociedade, como é o caso da violência. Como

acredita Nóvoa (2009b, p. 11), “a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”. Essa “escola transbordante” (ibid., p. 7), muitas vezes, requer do professor que ele seja capaz de desempenhar papéis que vão para além do de ensinar.

Indo nessa direção, Asa Branca contou que “a escola recebe cada tipo de aluno que é de endoidecer qualquer um. Eles não te respeitam, não respeitam os colegas, não respeitam ninguém, se deixar eles agridem, brigam. Olha! É muito difícil trabalhar com aluno problemático, tem dias que você não consegue ensinar nada”. A visão de Realce a esse respeito é que,

Os pais não dão conta e sobra pra quem? Pro professor, claro. Por isso, é muito importante você conhecer a vida do aluno, pra saber como a família é, se os pais são presentes e tal, porque a maioria dos problemas vem daí. Hoje em dia os pais são muito ausentes e deixa tudo pra escola resolver, e a gente não dá conta.

A realidade escolar parece forçar os professores a ter responsabilidade direta não só pelo comportamento dos alunos, mas dos filhos de alguns pais ausentes ao compromisso de educar (ver THIN, 2006, p. 213). Além disso, o professor precisa estar preparado para lidar com problemas que, muitas vezes, caberiam a outras instâncias sociais como, por exemplo, o combate às drogas, os maus tratos e a violência doméstica e a delinquência juvenil (NÓVOA, 2009b, p. 16).

Fascinação acredita que o professor de música, muitas vezes, é visto pela escola como um profissional que também cumpre a função de acalmar alunos em sala de aula. A professora contou que “quando me deram a turma dos bagunceiros pra montar o coral, eu falei: Meu Deus e agora? Só que, se você sabe conduzir a turma com amor e paciência, as coisas dão certo. Graças a Deus tem um inspetor de aluno que, ao tocar violão pro coral, já ajuda na disciplina dos alunos”. Enquanto o inspetor de alunos, um dos aliados conquistados por Fascinação no ambiente escolar, acompanha a turma tocando violão, Fascinação os mantém “calmos” e envolvidos no fazer musical.

A professora parece entender que o professor, ao assumir a escola, já sabe das situações a serem enfrentadas no espaço escolar. Ao trazer uma visão de si a respeito do seu papel de professora de música na Remes, ela disse: “eu tô aqui pra

fazer o meu papel de professora, que é o de ensinar, só que você sabe que não vai ensinar só a tua matéria. A gente, quando entra na profissão, já tem que entrar sabendo que o buraco é mais embaixo”.

No depoimento a seguir, Aquarela traz aspectos do seu trabalho como professora de música em uma das maiores escolas do município de Sinop. Ao comentar alguns aspectos operacionais da aula de música, Aquarela aponta situações que o professor de música enfrenta no exercício da sua profissão. Ela disse:

A escola em que sou lotada é a quem tem mais alunos, e sou a única professora de música. Como são 40 horas por semana, eu já cheguei a trabalhar com 32 turmas, antes de ter o projeto do coral. Você tem ideia do que são 32 diários pra preencher? Pra registrar as notas? E pra decorar o nome e o rosto de quem é quem? Outra coisa é que o professor de música tem que ficar de sala em sala dando aula e carregando coisas, isto é, as coisas que você traz de casa, né? Porque a escola não te dá nada. A aula é curta e, se brincar, não dá tempo de você ensinar quase nada. E é isso que me preocupa mais, fazer a aula render, entende?

Diante de situações que são inerentes à escola, como burocracia, número de alunos em cada turma, tempo da aula, espaço físico e recursos materiais, Aquarela parece estar mais preocupada em promover a aprendizagem dos seus alunos a partir das características que a escola apresenta.

Nas palavras de Realce, “ser professor não é fácil, você tem de saber conduzir uma turma de 40 alunos, ter muita paciência com aqueles que não querem aprender nada, e é só o professor que sabe como fazer isso, ninguém mais. Eu já tô acostumada que ser professor é isso aí mesmo”. A mesma coisa disse Asa Branca: “a gente toca, batuca, canta e ainda aguenta os bagunceiros que não querem nada com nada. Eu saio acabada da aula... Ai, ai! Só professor pra aguentar isso! Só por Deus, viu! Ave Maria!”, exclamou a professora.

Em meio a tantos desafios como os que foram enumerados pelos informantes, eles procuram manter o interesse dos alunos pela aprendizagem musical. Os relatos apontam que os informantes parecem ter claro que ser professor de música no contexto escolar é conviver com as adversidades sem, no entanto, sucumbir a elas.

Ao comparar o seu trabalho com o de outros professores de música, alguns informantes narram, a seguir, que ser professor de música na escola é diferente de outros contextos educacionais. Realce contou que “tinha professores formados em música que iam lá pra escola dar oficinas e não aguentavam e voltavam pra cultura [SDC]. Eles não gostam de escola, eles querem trabalhar com o mínimo de aluno”.

A SDC possui em seu quadro de funcionários professores de música e, muitas vezes, procura fazer parcerias com a SED para que algumas escolas da Remes tenham projetos musicais. Porém, essa parceria nem sempre alcança os resultados esperados, porque os professores de música da SDC não se reconhecem fazendo música no contexto escolar (ver SANTOS, 2005). Aquarela e Primavera trouxeram relatos a esse respeito. A professora Aquarela contou que “a cultura [SDC] faz parceria com a educação, e manda profissionais deles lá formar grupos de bate lata, flauta ou coral, mas eles não aguentam a escola não”. Primavera trouxe um relato parecido:

O bate lata começou com 25 e ficou com cinco, não sei se você está me entendendo. Não tô falando delas, pelo amor de Deus! Não é isso, eu só estou mostrando, pra você, que eu não entendo porque não funciona com elas. Acho que é porque elas não gostam de trabalhar em escola, só pode ser! As outras professoras da escola vinham me contar e a diretora falava sussurrando pra gente: ‘oh, vou contar uma coisa pra você... Ela começou com 25 e agora só tem cinco, ela não consegue ficar com as crianças, não tem condições’. Aí, eles inventam lá uma desculpa e param com o projeto e voltam pra cultura.

Os informantes trazem em suas narrativas a concepção de que, para atuar em escolas de educação básica, o professor de música precisa gostar da profissão e do contexto escolar. Como afirma Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que se faz na escola. E isso parece não ser uma tarefa tão simples, pois os desafios que a escola impõe aos docentes necessitam ser superados com profissionalismo. São os aspectos relacionados ao profissionalismo, como os de criar estratégias e negociações, que contribuem para o exercício da docência.

O eixo estruturante deste tópico de análise elucidou a visão que os professores informantes têm sobre si mesmos. O ponto comum entre as narrativas dos informantes é o prazer em ensinar música no contexto escolar. Esse gosto pela

atuação como professores de música está atrelado à paixão pela docência. O que chamou minha atenção nos relatos dos informantes foi a maneira como fizeram as suas escolhas profissionais. Os relatos apontaram que os professores mostram uma preferência por atuar na educação básica como professores de música.

Os informantes contaram também sobre a importância de se ter uma licenciatura em música para atuar na escola. Apesar de não terem licenciatura na área de música, os informantes se veem atuando na área devido às suas experiências musicais e músico-educacionais. Nesse aspecto, o processo de profissionalização dos informantes é definido pelo modo como se veem como professores de música.

Mediante o entrelaçamento das narrativas dos informantes percebe-se a importância dada pelo professor para que o seu aluno se desenvolva musicalmente. Os professores mostraram que, no papel de professores de música, eles indicam caminhos para o aluno fazer as suas futuras escolhas profissionais, inclusive escolher ser músico.

Em relação à visão que os informantes têm sobre si como professores de música, uma das situações problematizadas foi o “transbordamento” escolar (ver NÓVOA, 2009b). Os relatos mostram que, apesar dos informantes procurarem manter o foco do seu trabalho na aprendizagem do aluno, muitas vezes, deles são requeridos outros papéis, como o de amenizar a violência no espaço escolar. Porém, isso não os impede de continuar levando o aluno a fazer música na escola.

6.2 Ser reconhecido como o professor de música da escola

Na última parte deste capítulo discutirei a respeito da visão que o coletivo tem sobre o ensino de música e os efeitos gerados a partir do trabalho realizado pelos informantes como professores de música no espaço escolar.

Ao indagar como a escola vê o trabalho dos informantes na área de música da Remes, várias histórias relacionadas a esse tema foram relatadas pelos professores. As narrativas mostram como os informantes fazem para que o coletivo apoie e valorize o ensino de música na escola. A maneira como os informantes se veem como professores de música está atrelada ao modo como também querem ser

vistos pela escola. Nesse sentido, a profissionalização também é resultado do reconhecimento e da valorização do trabalho desenvolvido no espaço escolar. Parte desse reconhecimento vem das ações colaborativas firmadas conjuntamente em projetos educacionais que acontecem em cada unidade escolar.

6.2.1 Participar do projeto coletivo

Os projetos educativos desenvolvidos no interior das escolas da Remes foram evidenciados pelos informantes na medida em que narravam sobre o apoio que recebem do coletivo para o ensino de música acontecer na escola. É através dessa “conquista de aliados” (ver LATOUR, 2000) dentro do contexto escolar que os informantes vão construindo, diariamente, nas micro-ações, o seu vir a ser professor de música na Remes.

Luíza contou que “você não pode tatear no escuro, tem que ir lendo lá na frente, pra ver até onde pode chegar. Se eles veem que você sabe, que a tua aula é boa, eles reconhecem aquilo que você tá fazendo, e, assim, você vai montando um trabalho que tem a sua cara”. A professora tem claro o que quer ao ensinar música no espaço escolar. O reconhecimento do seu trabalho pela escola passa por procedimentos como o de observar se o que ela faz na aula de música é bom para a escola.

O apoio que os informantes buscam da escola para continuarem se profissionalizando na área de música é um processo que requer tempo e dedicação. Fascinação acredita que “a escola reconhece o teu trabalho pela tua dedicação. Quanto mais tempo você se dedica, mais espaço você vai conseguindo, e eles vão apoiando”. Nesse sentido, enaltecer a escola mediante os trabalhos realizados na área de música parece ser uma das estratégias dos informantes para se sentirem valorizados. A esse respeito, Espanhola disse que “o mais importante é você saber que aquilo que você faz engrandece a escola. Eu ainda tô começando, mas já me sinto realizada como professora ao ver a música acontecendo e a escola te apoiando”.

Ao se sentir valorizada pelo que faz, Aquarela contou que “você se anima e quer fazer mais, porque, quando a gente vê as coisas dando certo dentro da escola

e as pessoas elogiando um trabalho teu... você vê que aquilo que você faz te dá retorno, entende?”. Na sequência, a professora trouxe lembranças a esse respeito.

Uma vez levei meus alunos para se apresentarem na praça Plínio Calegari¹⁴ e diretores de outras escolas do município chegaram pra mim e disseram assim: ‘eu queria você lá na minha escola, porque você vive e faz os alunos viverem a música de um jeito que a gente não vê por aí’. Então, eu fico feliz por saber que meu trabalho é bem visto pelas outras escolas, e todos na escola me respeitam por isso também.

O respeito que Aquarela conquistou dos dirigentes das escolas da Remes é decorrente do modo como ela leva os seus alunos a vivenciarem música. Pelo que relatou a professora, a escola valoriza e tem interesse por um professor de música como ela, que envolve o aluno com o fazer musical.

A valorização do trabalho desenvolvido na área de música na Remes leva professores como Luíza a narrar as suas impressões a esse respeito. Luíza disse o seguinte: “eu gosto do meu trabalho e a escola gosta do que eu faço. Eu acho bacana saber que o trabalho que a gente tá fazendo com a música tá agradando, isso te dá mais confiança pra continuar acreditando que o caminho é esse”. Isso também pode ser averiguado no relato de Realce: “eu gosto mesmo é de saber que o meu trabalho tá fazendo bem pra muita gente. A felicidade de saber que o teu trabalho agrada a escola te deixa mais leve e é isso que vale a pena pra mim”. Primavera também narrou sobre esse assunto.

Eu não vou esconder que eu gosto quando as pessoas olham meu trabalho e dizem: ‘Nossa! Como o trabalho dela é bom... É diferente daquela outra professora de música, de tal escola’. Eles me comparam com aquelas que têm faculdade de música, que estão lá na cultura, e gostam mais do meu jeito de trabalhar. E ser comparada com músico formado é bom, não é? Quem não gosta? Eu gosto [risos]. Quando é pra melhor, é claro [risos]. É sinal que o jeito que faço tá dando certo.

Primavera, que se definiu em relatos anteriores como educadora musical, sente que o seu trabalho é bem visto pelo coletivo das escolas, quando estes

¹⁴ A Praça Plínio Calegari está localizada no centro da cidade de Sinop/MT. Nela, ocorre a comemoração da maioria dos eventos oficiais do município.

compararam a sua atuação com a de outros profissionais que são graduados na área de música. Primavera parece compreender que, pela comparação com outros profissionais, o modo como ela ensina parece agradar a escola.

Conforme Asa Branca, “o respeito pelo seu trabalho vem pelo conhecimento daquilo que você faz”. Esse conhecimento é entendido pela professora como “mostrar serviço com um coral, um grupo que toca flauta, um bate lata. Assim, a escola vai ver que não é qualquer um que sabe fazer isso, e, além de darem valor naquilo, vão querer que o seu trabalho faça a escola aparecer e tal...” Essa valorização está no reconhecimento do coletivo pelo conhecimento individual do professor, com vistas a integrá-lo a um modo coletivo de produzir o trabalho docente.

A escola parece aliar as práticas de ensino de música dos informantes às possibilidades da escola, ou seja, ao que ela também pode vir a ser na relação com as demais pessoas que compõem o coletivo escolar. Para Realce, “a escola valoriza o seu trabalho pelos laços que você tem com seu aluno e com os pais. Os pais precisam pegar confiança na gente, e, pra eles pegarem confiança, você precisa mostrar que o aluno tá feliz com o teu trabalho”. A narrativa evidencia a busca de Realce pelo reconhecimento de um trabalho pautado no saber-gostar de si naquilo que sabe e pode fazer pelo aluno (JOSSO, 2004, p. 93). A tônica desse relato parece ser o estado de felicidade dos pais, professora e alunos pelo trabalho realizado, mas o que está implícito é a ação intencional de Realce – ensinar música de uma maneira que o aluno goste de aprender.

Como o ensino de música é vulnerável na Remes, e os professores estão em situação constante de provisoriedade, Luíza acredita que, “se você faz bem aquilo que gosta e é reconhecido por isso, já mostra pra escola que vale a pena ter aula de música, entende?”. Talvez, o que possa estar implícito no relato de Luíza é o querer se tornar indispensável como professora de música no espaço escolar da Remes. De maneira parecida, Asa Branca disse que “o professor de música que é criativo quer ver o trabalho dele sendo aplaudido. Isso, pra gente, é o reconhecimento de um trabalho”. Isso tem a ver com a valorização profissional como docentes.

Para obter o reconhecimento pelo trabalho realizado na área de música, Saigon acredita que “você tem de ter sempre o apoio da direção, pra ficar só na

música e criar projetos na escola. Assim, os alunos vão entender que as aulas de artes são importantes sim, e a secretaria vai deixar a gente fazer o que a gente sabe e, com isso, vai parar de mudar tanto as coisas dentro da escola”.

Para manter a sua estabilidade profissional como professor de música na Remes, Saigon desenvolve estratégias para arregimentar aliados no espaço escolar. Ter os diretores como seus aliados é fazer dessa ligação um elo de forças capaz de fortalecer tanto as micro-ações realizadas em sala de aula com seus alunos, como, também, contar com o apoio de macro-ações do sistema educacional local em favor de uma política mais consistente para o ensino de música nas escolas da Remes.

Os depoimentos mostram que o coletivo das escolas parece aprovar a ideia da escola ter um professor que ensine música ao seu alunado. Primavera contou que “a escola reconhece a música como algo que tem sua seriedade e, também, como ela é relevante pra escola”. Em seguida, e de forma reticenciosa, a professora falou: “Acho que a música tem força pra ser mais...”. A mesma coisa disse Asa Branca: “um pouco de a música ser meio sem força nas escolas é porque o professor é sem força. Acho que essa força tem muito a ver com a pessoa que a gente é. Se você já se diminui, então, por que os outros iriam dizer que o teu trabalho é maravilhoso?”.

A força que sustenta o ensino de música no espaço escolar é definida, em grande parte, pela maneira como o professor se impõe diante do coletivo, nesse caso, pela aprendizagem musical produzida em sala de aula com os seus alunos. A esse respeito, Realce contou que “o reconhecimento vem na medida em que você se impõe na música. Tanto que, quando eu saí da outra escola, eu já tinha um nome, e, depois que vim pra cá, o que aconteceu lá? O projeto caiu, não é mais a mesma coisa”. Aquarela também pensa dessa maneira. Ela disse: “se você gosta do que faz, você se impõe e é respeitado por isso. Pra isso, você tem de sentir firmeza, segurança naquele lugar, pra começar a conquistar aquele espaço”.

Conquistar o seu espaço na escola, mostrando que sabem fazer música com seus alunos, foi a maneira encontrada pelos informantes para que pudessem continuar atuando na área de música. A busca pelo reconhecimento é construída diariamente nas micro-ações dos informantes. Para ter um nome, ou, nas palavras de Aquarela, tornar-se respeitado como o professor de música da escola, os

informantes, como Realce, criam projetos musicais, fora do currículo. Esses projetos, além de ampliarem as suas ações na escola, podem torná-los ainda mais necessários para o desenvolvimento da área de música na escola. Nesse aspecto, o professor de música poderá, também, contribuir para possíveis mudanças no modo como o contexto escolar enxerga a presença da música no espaço escolar.

Os processos de aprendizagem musical construídos com os alunos geram um produto da aula. Portanto, na medida em que o professor demonstra consistência naquilo que sabe e gosta de fazer – ensinar música, ele é visto, pelo contexto escolar, como um profissional imprescindível para aquele local. A conquista de certa estabilidade para continuar atuando como professor de música provém dos efeitos gerados pelo ensino de música. Luíza contou que “a escola que tem professor de música é vista de modo diferente pela comunidade, e a gente trabalha pra isso mesmo, pra mostrar aquilo que sabemos fazer e que a escola gosta, que são as apresentações”.

É a aprendizagem musical desenvolvida pelos alunos que gera efeitos positivos, tanto para a escola, quanto para a comunidade local. A esse respeito, Fascinação disse que “o reconhecimento é mútuo”, e explicou essa afirmação ao contar que,

A música chama a atenção, comove o diretor, inclusive o prefeito [risos]. Esses dias o prefeito veio me cumprimentar, pegar na minha mão, nossa! Pra mim, isso é muito importante. É o reconhecimento de um trabalho e a música dá essa oportunidade para os outros te reconhecerem. E, automaticamente, reconhecerem o teu aluno, porque o aluno também tá ali sendo cumprimentado. Eu acredito que a música é uma coisa que consegue ir adiante, ela leva você pra outros lugares... Igual a um cantor que não precisa estar lá onde a música dele tá tocando, mas as pessoas estão ouvindo e falando do trabalho dele. Assim é o nosso trabalho com a música, e isso que é o legal, sabe?

Os relatos dos professores informantes mostram que as escolas da Remes que possuem professores que atuam na modalidade música chamam a atenção tanto da comunidade interna quanto da externa. Os efeitos do ensino de música nas escolas geram “comoção” nas pessoas, inclusive em gestores e líderes políticos. Isso suscita oportunidades para que tanto os professores quanto os alunos sejam reconhecidos pelo seu fazer musical na escola. Para Beleza Pura, esses efeitos

positivos poderiam ser muito maiores, pois, como disse ele: “se só com uma aula por semana a gente já consegue fazer esse barulho pra música aparecer, imagine se tivesse mais! Aí, ninguém segurava a gente [risos]”.

As estratégias utilizadas pelos informantes para “arregimentar aliados” (ver LATOUR, 2000) que apoiem o seu trabalho como professor de música parecem contribuir com um ensino de música que se sustenta na força dos projetos coletivos de cada unidade escolar da Remes. Os relatos apontam que são as micro-ações realizadas em sala de aula e a arregimentação de aliados, como os diretores, que podem dar visibilidade para o ensino de música nas escolas da Remes. É a prática musical desenvolvida com os alunos que gera efeitos positivos para a escola e sociedade local.

6.2.2 Mostrar resultados

As narrativas que compõem este tópico foram entrelaçadas de modo que pudessem evidenciar o valor que o coletivo atribui às apresentações musicais. Os informantes buscam nessas apresentações mostrar os resultados daquilo que os seus alunos aprendem em sala de aula. O relato de Realce traz elucidações a esse respeito:

O aluno precisa pegar confiança na gente e, pra ele pegar confiança, você precisa levar ele a se sentir valorizado pelo que faz. Pra isso, a gente procura trazer os pais pra escola. Eu sinto que os pais gostam de vir à escola, eles são muito presentes, eu [os] chamo de “os nossos pais”. Eu tenho pra mim que o que fez os pais se achegarem até nós foram as apresentações do coral. E nós mais próximos dos pais, o que acontece? O pai vai valorizar a tua aula, o teu trabalho, entende?

Nesse aspecto, Viola Enluarada acredita que “a gente é reconhecida pelos pais, pelos alunos, pelo fazer ali, pela diretora... Porque o valor da aula pra eles é isso... Mostrar os alunos se apresentando”. Para Fascinação, “as apresentações na escola só fazem bem, elas ajudam a gente a resolver os conflitos com os alunos, ajuda a aproximar mais as pessoas dentro da escola, os pais de alunos. E isso só vai te trazer benefícios”.

Para Luíza, a sua valorização como professora de música na escola é

decorrente dos “espetáculos que a gente monta na escola. Eu trabalho o ano todo com eles pra isso, pra fazer uma espécie de musical com os alunos. Eles valorizam muito isso e participam pra valer, você precisava ver”.

Valorizar e fazer são os verbos que mais aparecem nos relatos acima. Os informantes parecem criar estratégias de ensino que mantenham o interesse do aluno pelo próprio fazer musical. Ao que parece, os alunos valorizam fazendo, construindo, mostrando, participando e aproximando as pessoas da música. O interesse comum entre professor e aluno é retroalimentado pela relevância que pais e diretores dão ao fazer musical no espaço escolar.

De maneira parecida, Beleza Pura narrou como faz para obter o reconhecimento do seu trabalho. Ele disse: “fui construindo minha história com a música e com os alunos. Meus alunos prestigiam o meu trabalho e dão valor ao que aprendem. Tanto que tem uns aí que já viraram pandeiristas de primeira”. Em seguida, o professor trouxe uma de suas lembranças:

O que tinha na cabeça era um dia ser reconhecido pelo que eu estava fazendo. Tanto que eu fui fazendo minha autopromoção através dos alunos. Eu fotografava, filmava tudo que eles faziam. Eles escreviam como sentiam a minha aula, e eu registrava tudo, porque eu pensava assim: daqui dez anos eu vou ver a sequência desse trabalho, porque, pra ser reconhecido, o cara tem de provar que sabe, né? Eu tenho comigo que não tem nada melhor pra ser reconhecido como fazer apresentações com seus alunos, você é valorizado, motiva os alunos, e a escola acaba reconhecendo o seu trabalho, e é isso que vem acontecendo sempre.

Tomando as rédeas de sua trajetória profissional, Beleza Pura procurou manter o foco do seu trabalho na aprendizagem musical dos alunos. O registro dos processos musicais vivenciados por seus alunos é uma maneira de Beleza Pura mostrar o que sabe fazer e o que sabe ensinar. Nesse aspecto, Realce acredita que “é o trabalho que você faz que te faz ser reconhecido. A escola percebe que o aluno tá diferente, tá melhor com música. O aluno é a nossa referência, por isso a gente tem que fazer acontecer”.

A esse respeito, Viola Enluarada lembrou que “a escola, quando chama o aluno pra conversar, eles sondam tudo. Eles perguntam sobre a professora, o que ela trabalha, como ela trabalha, eles sondam tudo da gente. Então, o aluno é

referência pra gente ser reconhecido ou não”. Por outro lado, Aquarela relatou que “nem sempre foi assim, de reconhecerem meu trabalho. Só que, graças aos alunos, que contavam em casa como tinha sido a aula de música, isso foi mudando. Eu tinha alunos que eram filhos de coordenadores, diretores... Então, isso ajudou a escola começar a ver a música como uma matéria importante, igual às outras”.

O ponto comum entre os relatos das três professoras é o de ter o aluno como referência do seu trabalho. Os alunos aprendem música com as respectivas professoras e contam para outras pessoas o que fazem em sala de aula. Os relatos mostram que não basta ensinar música para o aluno, mas, também, “criar movimentos persuasivos” (ver LATOUR, 2000) em direção à aceitação daquilo que é ensinado. Isso poderá trazer de volta ao professor um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido junto à comunidade escolar como professor de música.

Saigon, que também se empenha para ser reconhecido pelo trabalho que realiza, contou que “eles veem o seu esforço em atrair os alunos para a música, então, não tem como a escola não te apoiar”. A mesma coisa pensa Primavera, que lembrou um acontecimento nesse sentido.

A diretora da escola me apoia muito porque o trabalho vem crescendo, comecei lá com musiquinhas nas datas comemorativas e, hoje, tenho um projeto de música que representa a escola no município, nas apresentações maiores, fora da escola. Eu acho que, se tivesse chegado pra escola e do nada tivesse dito que queria fazer isso, ela ia achar que eu estava ficando louca. A gente tem que ir construindo devagarzinho, [os] deixar pensando que estão usando a gente pra tal coisa, e, nisso, você aproveita e puxa pro que você acredita e quer. Assim, a escola vai ver a música acontecendo de um jeito tão natural que você fica só como professor de música na escola, entende?

Para continuarem com o seu processo de vir a ser professor de música na escola, os informantes criam estratégias. Professores como Luíza parecem não ter pressa para que isso aconteça, por isso, buscam construir um trabalho que tenha certa solidez. A professora contou que começou ensinar música “desde a pré-escola. Assim, quando esses alunos chegavam à oitava série, eles já tinham uma trajetória. E eu poderia falar pra escola, pros pais e principalmente pros novatos [alunos] de um jeito que eles me entenderiam”.

A estratégia de Luíza, nesse caso, é criar um sistema de ensino de música

que possibilite uma continuidade dentro do espaço escolar. A professora parece compreender que, quanto maior a extensão e a força das ações construídas no espaço escolar, mais familiarizado o coletivo estará com o ensino de música na escola.

Ao tentar entender o que a escola espera de um professor de música, Aquarela relatou que “a gente tem que procurar fazer de um jeito que a escola reconheça que seu trabalho vale a pena. Pra isso, a gente conta com o gosto dos alunos pelo seu trabalho. O reconhecimento vem por aí, os alunos contentes”. O reconhecimento dos informantes como professores de música acontece na medida em que a escola acolhe as ideias do professor e dá crédito para aquilo que os alunos contam que veem e fazem em aula.

No depoimento a seguir, Viola Enluarada conta como o seu trabalho chama a atenção da escola. A estratégia utilizada pela professora consiste em evidenciar o que o aluno aprende em sala de aula. Ela contou como faz:

Eu dou valor no meu trabalho, e os alunos vão ampliando isso, contam pra diretora, contam pros pais, eles fazem aquele auê, e acaba que a escola reconhece o seu trabalho. Mas, esse reconhecimento que tô te falando é aquele que você desempenha lá na aula com os alunos, porque a aprendizagem dos alunos é avaliada no resultado das apresentações.

A professora parece cuidar da imagem do seu trabalho desenvolvendo atividades musicais que resultem em apresentações para o coletivo que compõe o contexto escolar. Essa é uma maneira de Viola Enluarada observar como os alunos aprendem a se relacionar com o fazer musical no espaço escolar. Os alunos, por sua vez, “se tornam porta-vozes” (ver LATOUR, 2000) de um ensino de música que, muitas vezes, é reconhecido pelos pais e diretores de escola. Para Viola Enluarada, o que parece contar é o reconhecimento daquilo que o professor faz para que o aluno aprenda música.

Diante dos relatos apresentados, é possível notar que há uma intenção, por parte dos informantes, para que o ensino de música aconteça nas escolas da Remes. Porém, o movimento depende, também, de outras pessoas e dos interesses que têm em comum. Entender o quanto a música é importante para a escola só é possível pelos efeitos produzidos no contexto escolar. Nesse sentido, são as

apresentações musicais que ajudam a garantir a sua permanência como professores de música. Isso foi o que narrou Realce:

Eu acho que a gente tem de fazer muita apresentação na escola, muito mesmo, pra gente garantir, através das crianças, a música na escola, porque senão fica tudo muito na vontade e no querer da diretora, e são os alunos que precisam querer se apresentar. Então, a primeira coisa é fazer um elo com seu aluno, que vai chamar a atenção dos pais, e, aí, a direção vai te dar créditos e brigar pra ter música na escola.

Os relatos mostraram que expor a aprendizagem musical dos alunos em forma de apresentações contribui para que os informantes continuem atuando na área de música. Essa é, portanto, uma maneira dos informantes se fortalecerem como professores de música no espaço escolar da Remes.

Outro ponto importante é que o centro de forças do coletivo das escolas é a aprendizagem dos alunos. Assim como a força do aluno está na sua aprendizagem, a força que mobiliza pais, diretores e professores para que o ensino de música aconteça na escola está no aluno.

6.2.3 Garantir a música no projeto da escola

Ao olhar transversalmente as narrativas dos informantes, percebi elementos comuns aos seus interesses por manter o ensino de música na Remes. Os acontecimentos narrados mostram que há empenho entre informantes, alunos, pais, colegas, gestores das escolas e política local. Espanhola disse que, “se não tivesse o interesse de toda escola, a música não iria acontecer, porque... Quem que iria liberar um professor pra estar tá ali, num projeto, se eles não acreditassem que a música é importante pra estar ali?”.

A crença de que o ensino de música é importante para a escola passa por interesses políticos. Luíza contou que “a música é uma aliada da escola, funciona como um marketing mesmo. Eu vejo quando a direção tá usando isso para chamar a atenção pro mandato dela, pra mostrar resultados da escola pra secretaria e pra secretária [de educação] e por aí vai”.

Luíza mostra o interesse político dos dirigentes ao dar visibilidade para o

ensino de música e parece concordar com o modo como esses interesses são articulados. A professora parece entender que os resultados apresentados pela direção escolar à sociedade são, também, os seus resultados e os dos seus alunos.

O retorno que a direção escolar traz para a escola, muitas vezes, aparece em forma de recursos materiais. A esse respeito Luíza contou que o seguinte:

Eu sempre levei meu teclado, som e tal. A escola viu a necessidade de comprar instrumentos musicais. Aí, a diretora, juntamente com a associação de pais e mestres, angariou recursos, e hoje temos flautas, estantes para partituras, aparelho de som, microfone, caixa de som, teclado, atabaque, pandeiro e por aí vai...

A mesma coisa disse Beleza Pura: “eu comecei levando um pandeirinho. No começo eu pegava do meu salário e comprava. Eu tinha um saco de papai noel cheio de instrumentos. Aí, com o tempo, eu fui ganhando outros instrumentos da escola. Eu pedia, a diretora dava um jeito e arrumava”. Na sequência dessa narrativa, Beleza Pura disse que “o negócio é você montar projetos. Essa é a solução pra chamar a atenção das autoridades”.

Entretanto, Asa Branca conta que, no caso dela e de sua escola, as dificuldades na implementação de projetos musicais são mais complicadas. Ela disse que vai depender das articulações políticas que a escola consegue fazer:

Os políticos não reconhecem o trabalho da gente com a música, a gente tem que conquistar o que dá dentro da escola, porque eles [políticos] só percebem o que lhes interessa, o que é conveniente pra eles, eles não conseguem perceber qual é o desejo do professor de arte. O difícil não é a escola reconhecer a necessidade de se ter projetos pra área de música. O difícil é convencer os políticos da educação local, eles só fazem as coisas quando vêm lá do MEC, não deixam a escola ter projeto próprio.

Isso, na visão de Luíza, “vai mostrar que a escola tem autonomia e, assim, vão conseguir manter a gente na música, porque a música tem que estar no projeto da escola de alguma maneira”, enfatizou a professora. No caso da escola em que atua Espanhola, essa é uma preocupação que vem da direção escolar: “a escola está preocupada em ter o coral porque ela acredita que os projetos de música ajudam a melhorar a vida do aluno, e é por isso que eles estão incentivando a gente”.

Os relatos indicam, também, a necessidade dos professores de música se fazerem representados pelo coletivo escolar diante dos “políticos da educação” local. Aquilo que os informantes chamam de autonomia da escola parece se constituir como um olhar para as potencialidades e particularidades que emergem do próprio contexto. Dessa forma, as ações desses professores são representadas por um projeto educativo construído coletivamente, como deve ser nas instituições escolares. A construção de projetos coletivos da educação escolar traduz, segundo Pimenta (2006), as finalidades da escola e o que ela faz, “a partir das necessidades que lhes são colocadas com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica, e com os recursos que dispõem” (PIMENTA, 2006, p. 79).

Embora o interesse para que haja aula de música nas escolas da Remes esteja atrelado a uma vontade política, como disseram alguns informantes, Primavera acredita que “tudo começa na vontade e no querer do professor”. A professora explicou essa frase trazendo um exemplo de como o espaço escolar em que ela atua está se mobilizando nesse sentido.

A secretaria [municipal] até falou para gente amarrar bem isso no PPP [projeto político pedagógico] da escola, pra, quando ela sair ou trocar diretora, a gente ter a garantia de continuar. E nós vamos fazer isso este ano, porque vai mudar prefeito, mas, a direção que é eletiva tem mais um ano. Então, vamos amarrar, pra ficar garantido no PPP da escola, pra que a gente possa continuar com esse trabalho, porque você sabe, né? Você já trabalhou nisso e sabe que a prefeitura é muito política e quando muda secretário, muda muita coisa. Então, por isso que te falo, se você tem o apoio da escola, é meio caminho andado

Para garantir os projetos musicais nas escolas da Remes, Aquarela acredita que “o negócio é amarrar no PPP da escola. Estamos trabalhando pra que o professor de arte fique só em uma área, ou música, ou artes plásticas, ou teatro. Só que tem coordenações de escolas que não entendem e acham que você tem que trabalhar tudo em arte, entende?”. A mesma coisa pensa Primavera.

A gente não tem de se preocupar se vai ter apoio da secretaria. Pra mim, a gente tem de amarrar, lá nas bases, lá na escola, lá nas crianças, porque política passa, né? E, se não tiver amarrado na escola, é difícil, aí, muda diretor e você tem de fazer tudo de novo. E isso não tá amarrado nos documentos, no PPP da escola, fica muito

solto, só tá amarrado no PPP que tem de ter projetos de artes, mas não fala nada da música.

Indo nessa mesma direção, Realce contou o que pensa a SED a respeito do ensino de música na escola. Ela disse: “O que a secretaria quer é que o ensino de música possa fazer parte do PPP da escola. Eles já deram várias dicas pra gente se fortalecer por aí, entende?”.

A SED parece estimular os professores de música da Remes a fazerem articulações internas no interior das escolas nas quais estão inseridos, para que as suas intenções em relação ao ensino de música passem a ser, também, um desejo do coletivo. O projeto político pedagógico é o documento que norteia a vida escolar (LIBÂNEO, 2003). Por isso, representa uma oportunidade aos informantes para definirem o seu papel na escola, organizando as suas ações e promovendo a aprendizagem musical dos alunos. Isso não significa que o projeto político pedagógico da escola vá regulamentar a situação profissional do informante, mas, sim, integrar as atividades musicais a um projeto construído, executado e avaliado coletivamente.

A respeito da construção de um projeto coletivo, Del Ben (2001) afirma que

A prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes das séries iniciais. Isso sugere a necessidade de desenvolver projetos no interior das escolas, a partir das práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música. (DEL BEN, 2001, p. 301).

Para que o ensino de música se torne consistente nas escolas da Remes, a SED sugere aos professores de música que negociem diretamente com as suas respectivas escolas, deixando claro que é na escola que essas resoluções devem ser implementadas. Ao mesmo tempo em que a SED apoia a autonomia da escola, ela também interfere nas suas decisões. Sobre esse assunto, Luíza contou que,

Ensinar música no município não é fácil, porque é um trabalho que tá sempre começando. Às vezes, é como se sentir dando murro em ponta de faca. Quando você tá integrado naquilo e consegue o apoio

da escola, vem a secretaria e muda tudo. A gente tá na corda bamba o tempo todo.

O projeto político pedagógico tem como “objetivo descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais da escola” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 178, apud WOLFFENBUTTEL, 2009, p. 45), mas nem sempre essa autonomia é conquistada (ver MONFREDINI, 2002, p. 43). E, como afirma Hengemuhle (2004, p. 179, apud WOLFFENBUTTEL, 2009, p. 46), “sem projeto dimensionado na prática não há compromisso, nem tão pouco engajamento institucional”.

O projeto político pedagógico da escola depende, sobretudo, da “ousadia de cada escola em assumir-se com a cara que tem” (GADOTTI, 1994, p. 3). E, para inserir a música no projeto político pedagógico da escola “é necessário adaptar-se ao mesmo” (WOLFFENBUTTEL, 2009, p. 228). Discutir, planejar e inserir coletivamente o ensino de música nos projetos políticos pedagógicos das escolas pode resultar um trabalho escolar mais articulado, e, assim, oportunizar efetivas aprendizagens (WOLFFENBUTTEL, 2009, p. 54). Talvez, por isso, os informantes pareçam dispostos a buscar não só garantias, mas parcerias do coletivo na responsabilidade por ter ou não aula de música em determinadas unidades escolares da Remes.

Conforme indica o Artigo 15 da LDBEN, as unidades escolares têm autonomia pedagógica. Porém, como afirma Del-Ben (2009, p. 119), “reconhecer a autonomia das escolas e professores não é o mesmo que dizer que a responsabilidade pelos rumos da educação musical escolar lhes é exclusiva”. A autora argumenta que as propostas de ensino necessitam ser refletidas também com base nas diretrizes e princípios que norteiam o ensino de música nas escolas de educação básica (DEL-BEN, 2009, p. 118-119).

Para continuarem atuando como professores de música, os informantes trabalham simultaneamente com duas dimensões do vir a ser professor: de um lado, as negociações com o coletivo para que continuem como professores de música; do outro, as práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar. A esse respeito, Saigon trouxe um relato elucidativo.

A gente depende dos arranjos que a escola faz, mas, se eu tiver de assumir a minha área, eu vou tentar ficar como professor de música nos anos iniciais. Eu acho que sempre tem trabalho pra se fazer nessa área, e a escola sempre vai querer, porque a música é muito importante pra escola. A música não é só importante pra gente que é professor e que gosta. A escola, quando tem alguém assim, ela não quer perder de jeito nenhum, entende? Ela também dá os seus jeitinhos de fazer trocas, sei lá, e ficar com aquilo que é bom pra ela e pro aluno.

Do relato de Saigon emergem vários aspectos em relação à importância que o ensino de música tem para a escola. Com a falta de professores de música atuando em escolas de educação básica, e frente ao novo desafio da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (a partir da Lei nº 11.769/2008), o primeiro aspecto consiste em ter um profissional que saiba ensinar música na escola. É sabido que o profissional necessita ter competências específicas na área de música. O segundo aspecto tem a ver com “os arranjos ou jeitinhos” que as escolas fazem internamente. Atualmente, essa situação tem sido tratada por uma política educacional mais consistente como, por exemplo, fornecer formação continuada e uma segunda licenciatura aos professores que já atuam na educação básica (ver LEMOS, 2010).

No depoimento a seguir, Realce narra sobre os acordos internos que garantem, ainda que provisoriamente, o ensino de música e a sua condição como professora de música na Remes.

A escola reconhece que ter aula de música é bom pra ela também, e ela sabe que o principal a gente tá fazendo, que é criar laços com os colegas, com os pais e, principalmente, com os nossos alunos, para que, no futuro, a gente garanta mais ainda a música nos projetos da escola.

Indo nessa mesma direção, Aquarela contou que “na escola a gente se une mesmo, porque você nunca sabe o que vai ser lá na frente”. Em seguida, a professora, que conta com o apoio de toda a comunidade escolar, contribuiu com a seguinte ilustração:

Graças a Deus, os colegas, o diretor, os pais e os meus alunos têm me dado muito apoio, mas a gente tem que fazer igual à historinha do leão e da gazela, sabe qual é? Aquela que diz que: ‘todo dia na África um leão acorda e sabe que tem de correr pra garantir a

comida. Todo dia, a gazela acorda e sabe que tem de voar pra não ser devorada. Então, o leão e gazela sabem que têm de correr', é assim que me sinto, como se cada dia fosse um recomeço. É muito cansativo, se não fosse o apoio deles, não sei se continuaria, viu?

O relato de Aquarela aponta que os verbos começar e recomeçar significam, nesse caso, pôr-se a caminho do vir a ser professor de música. Os informantes que se sustentam na provisoriedade se profissionalizam a cada dia em um espaço que não lhes garante a continuidade de atuação na área.

Os informantes reconhecem que ser professor de música na Remes é uma condição instituída na provisoriedade. Porém, esse tipo de reconhecimento não garante que continuem o seu vir a ser professor de música. São as ações praticadas pelos informantes no interior de seus contextos escolares que vão ajudando-os a se constituírem como profissionais (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Os efeitos produzidos nas ações dos informantes, ao mesmo tempo em que valorizam o seu trabalho, provocam uma inversão de fluxo de forças, gerando vulnerabilidades (LATOURE, 2000). Para que os professores não fiquem à mercê dessas situações instáveis, eles procuram reunir aliados e criar um elo de forças para que, nesse caso, atraiam o interesse de pessoas, cujas ações poderão ser consolidadas em um projeto coletivo.

Apesar da vulnerabilidade decorrente das políticas locais para o ensino de música, os acontecimentos narrados mostram que os informantes são reconhecidos pelas suas especificidades, como aquelas que remetem ao saber ensinar música no contexto escolar.

A consistência do ensino de música na Remes é um processo construído lentamente. A maioria dos informantes inicia esse processo nas suas micro-ações em sala de aula, conquistando o aluno para querer aprender música. A partir disso, as aprendizagens dos alunos são evidenciadas em forma de apresentações musicais. Assim, muitos projetos educativo-musicais, construídos coletivamente, são originados das aprendizagens musicais de alunos no espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tive como objetivo investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. O campo empírico desta pesquisa foi constituído por dez professores que atuam com o ensino de música nas escolas da Remes. Primeiramente, analisei como esses professores se inseriram no ensino de música na Remes. Procurei, também, reconstruir os modos como esses professores constroem o ensino de música na escola de educação básica, bem como se reconhecem e são reconhecidos como professores de música na Remes.

A pesquisa biográfica, utilizando como estratégia de pesquisa as narrativas de profissionalização, me possibilitou conhecer aspectos da personalidade e da profissionalidade dos professores informantes. Nesse sentido, acredito que os caminhos metodológicos percorridos tenham sido adequados para a concretização desta pesquisa.

Ao apoiar-me nos conceitos de profissionalização de Nóvoa (1995, 2009a) e de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003) pude investigar a profissionalização de professores de música não a partir de um modelo pré-estabelecido, mas como um processo de construção de si nos projetos individuais e coletivos.

A partir das proposições desenvolvidas por Latour (2000, 2002, 2004), na TAR, entendi como os informantes desenvolvem estratégias de negociações para continuarem se profissionalizando na área de música dentro das escolas de educação básica. Por meio dessa teoria pude identificar os tipos de associações e alianças que os informantes fazem para se tornarem professores de música no espaço escolar. Os interesses comuns entre professores e escolas de educação básica são compartilhados mediante os projetos educativos das escolas da Remes.

Os resultados indicam que os aspectos relacionados à profissionalização passam pelo exercício de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. As micro-ações vão constituindo os sujeitos em profissionais, na medida em que são consolidadas como um projeto coletivo de grupo.

Ao descrever os caminhos construídos pelos informantes na área de música, percebi particularidades que, talvez, possam explicar porque ainda é possível

encontrar Ploa atuando com o ensino de música nas escolas de educação básica. O fato de não haver concurso público na área de música afasta a possibilidade de professores licenciados em música ingressarem em escolas de educação básica. Assim, é o Ploa que, muitas vezes, assume essa função dentro das escolas.

O Ploa se insere na Remes por intermédio de concurso público e o seu deslocamento para a área de música se dá mediante as situações apresentadas pelo contexto escolar. Independente da especificidade do professor, a prioridade da escola é que o aluno tenha um professor em sala de aula para atendê-lo.

Ao atuar em áreas diferentes da sua formação, o professor mostra ter certa flexibilidade profissional. Essa flexibilidade do professor, de assumir outras áreas do conhecimento, pode estar ligada ao disposto no Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN). O artigo explicita que o profissional docente deve ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mas não faz menção à especificidade da área dos cursos de licenciatura. De certa forma, a Lei favorece para que os arranjos profissionais sejam negociados no interior das escolas de educação básica. Isso mostra que a vulnerabilidade não ocorre somente com o ensino de música, mas que é uma característica do sistema educacional de ensino do país.

O vir a ser professor de música emerge não só das oportunidades abertas pela própria LDBEN e pelas escolas da Remes, mas, também, e principalmente, do potencial do professor em atuar na área. A garantia de atuação de Ploa como professor de música, ainda que provisoriamente, se dá pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área. É praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência. Os informantes só se tornam professores de música na Remes porque se reconhecem e são reconhecidos como alguém que sabe ensinar música. O trabalho desses professores, na área de música, é validado pelo coletivo que compõe o espaço escolar, principalmente pelas respostas do aluno em sala de aula.

Como cada professor tem a sua história, os informantes constroem modos distintos de ensinar. Há, nesses modos, um ponto comum entre eles que é a preocupação com o aluno. O aluno é o foco, o norte e a base do trabalho docente. Por isso, os informantes iniciam o seu processo de profissionalização “conquistando

o aluno”. Os professores deixam claro que ensinar é um encontro entre pessoas, um encontro humano. A intenção dos professores é criar laços de afetividade com os alunos para que eles se deixem aprender. Essa, portanto, é, também, uma maneira de conquistar aliados a favor do seu trabalho como professores de música na escola. Nesse aspecto, os alunos são os principais aliados do professor.

Conquistar o aluno para novas aprendizagens requer do professor, nos termos da profissionalidade, o domínio de especialidades que lhe possibilitem mediar a relação dos alunos com conhecimentos musicais. Para tanto, o professor “precisa encontrar um jeito bonito de dizer as coisas”, “enxergar o seu jeito”, o seu modo de envolver os alunos para que façam música, e de uma maneira “prazerosa”. O conteúdo musical não está dado a priori, ele é validado no contexto da sala de aula, pois é ali, diante do aluno, que as práticas musicais são definidas. É mediante a necessidade e o interesse dos alunos que o professor constrói e organiza o ensino de música.

O processo de aprendizagem musical gira em torno das relações sonoras e não sonoras (DEL-BEN, 2009). Os professores, ao ensinarem, acolhem o aluno como pessoa e como aprendiz. Para eles, a formação musical do aluno está associada à sua formação como pessoa. Ao zelar pela aprendizagem do aluno, conforme dispõe a LDBEN em seu Artigo 13, o professor exerce, dentro da sua profissionalidade, o compromisso com o outro.

Como professores, “temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional” (NÓVOA, 2009a, p. 39). A necessidade ética para com os alunos leva o professor a se conhecer melhor, bem como a conhecer, por intermédio de profissionais mais experientes, meios que os ajudem a facilitar a aprendizagem do aluno. Esse é um processo que requer, do professor, tempo e experiência dentro do seu campo de atuação profissional.

As experiências compartilhadas entre professores se convergem para um único objetivo, que é a aprendizagem do aluno. A escola é um ambiente que congrega pessoas de diferentes visões e experiências. Por isso, é um espaço rico para partilhas, escutas e novas aprendizagens. Quando há partilhas de experiências, os professores com mais tempo de atuação profissional auxiliam

aqueles que estão iniciando o seu processo de profissionalização dentro do espaço escolar.

Para tornar-se professor de música na escola é preciso estar inserido no espaço escolar, ser da escola, envolver-se com o coletivo e partilhar aprendizagens. Ao partilhar experiências músico-educacionais com o coletivo, o professor informante busca não só o respeito dos colegas pelo que ele sabe fazer, mas, também, dar visibilidade às práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar. Assim, esse professor pode se tornar indispensável ao contexto escolar, sendo reconhecido como o professor de música da escola.

Os professores informantes trabalham em duas dimensões do vir a ser professor de música. De um lado, mostram que é preciso saber música para ensiná-la na escola, e, de outro, se tornam mais convictos do que são, quando convencem o coletivo que o ensino de música é um diferencial para a escola. Ou seja, os informantes fazem coisas que outros colegas de profissão, na escola, não fazem ou não querem fazer. Além disso, eles só continuam ensinando música porque têm tido o apoio dos colegas professores, da direção escolar, dos pais, de pessoas da comunidade local e, principalmente, de seus alunos. Ao gostar de música e querer fazer música, o aluno se constitui como um elo de forças para que tanto os professores como o ensino de música se fortaleçam na escola.

Embora a escola pareça ser um espaço instituído a priori, ela se faz com pessoas e com o que elas produzem. Por meio de apresentações musicais, os professores tornam visíveis as aprendizagens musicais acumuladas pelo aluno no espaço escolar. A aula de música na Remes é para ser mostrada, “funciona como um marketing da escola”. Os professores consideram que “a escola que tem professor de música é vista de modo diferente pela comunidade”. Isso contribui para o reconhecimento e para a valorização do seu trabalho docente na área de música. A profissionalização é um processo desenvolvido pela pessoa do professor, mas requer a presença dos outros, a consideração do outro.

Pela vulnerabilidade circundar a profissionalização dos professores informantes na área de música, eles estão comprometidos com a manutenção das suas práticas músico-educacionais, “como se cada dia fosse um recomeço”. Isso leva à compreensão de que “a profissionalização é um desafio do presente [...],

quando o presente nos possibilita trabalhar de forma consciente e comprometida com o contexto” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 208). Portanto, isso torna a profissionalização algo a ser vivido. O professor constrói a sua profissionalização tecendo uma relação com o contexto vivido, neste caso, com a escola.

Tomando as narrativas de profissionalização apresentadas nesta pesquisa, iluminadas pelos conceitos dos autores com os quais caminhei para o desenvolvimento deste trabalho, concluo que a profissionalização é, em si, uma narrativa.

A profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, trago o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço escolar. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional como professor de música, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos, como os mencionados nesta pesquisa, sobre o vir a ser professor de música. Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissionalidade e do professionismo que, muitas vezes, aparecem como desassociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições. Portanto, descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música e à educação musical escolar.

O que sustenta a história desses profissionais como professores de música na escola são as suas micro-ações. Nelas estão explícitos os aliados arregimentados, as estratégias utilizadas nas negociações e os modos singulares de ensinar música. Esses modos de ensinar música, construídos no e para o espaço escolar, têm atendido, de alguma forma, as escolas em que estão inseridos. Nesse aspecto, a educação musical escolar está difundida em projetos educativos que remetem ao singular-plural das pessoas que compõem o coletivo das escolas de educação básica.

As narrativas de profissionalização discutidas nesta pesquisa podem contribuir com ideias para se pensar a profissionalização de professores licenciados em música que atuam ou venham a atuar na educação básica. São ideias que perpassam pelos aspectos da profissionalidade e do professionismo sem, no entanto,

descaracterizar os aspectos pedagógico-musicais relacionados e contextualizados às realidades da educação musical escolar.

Espero que esta pesquisa, ao conhecer a trajetória profissional dos professores informantes, tenha contribuído para ampliar referências sobre o processo de profissionalização de professores de música que atuam na educação básica. Dar visibilidade às práticas músico-educacionais vividas pelos professores no contexto escolar nos indica dimensões do vir a ser professor de música. E um dos caminhos que esta pesquisa aponta é que para tornar-se professor de música na educação básica é necessário tomar a profissionalização como uma narrativa.

Várias questões surgiram ao longo deste trabalho, como as relações administrativas entre escolas e a SED, a formação continuada em música, e as funções da música na escola, questões estas que poderiam ser aprofundadas em outros trabalhos. Para pesquisas futuras sugiro novas investigações do trabalho docente em música nas escolas de educação básica. Estudos direcionados para a metodologia do ensino de música poderiam sinalizar os processos envolvidos nas práticas musicais construídas no contexto escolar. Por fim, estudos que envolvam a comparação de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música e em outras áreas do conhecimento poderiam contribuir com a área de educação musical para a ampliação de conhecimentos sobre a educação básica como campo de atuação profissional para professores de música.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Profissionalização docente e identidade – a reinvenção de si. *Educação*. Porto Alegre/RS, n. especial, 2007, p. 163-185.

Disponível em

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3556/2775>>

Acesso em: 19 mai. 2009.

_____. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação*. Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p.139-156, 2005.

_____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: _____. *História da Educação* (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, p. 79-95, 2003.

ABRAMOWSKI, Ana. *Maneras de querer: los afectos docentes em las relaciones pedagógicas*. – 1. ed.- Buenos Aires: Paidós, 2010.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-8. CD-ROM.

_____. *Identidades Musicais de Professores no Ensino de Arte em Sinop/MT*. Cuiabá: UFMT, 2006, 124f. Dissertação (Mestrado em Linguagens), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.

ARAÚJO, Rosane C. Saberes docentes de professores de piano. In: CONGRESSO DA ANPPOM, IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba, 2006. *Anais...* Curitiba: 2006. CD-ROM.

_____. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARALDI, Juciane. Projeto música na escola: efetivação de políticas públicas no Paraná. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2008, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2008, p. 1-4. CD-ROM.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia-MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XII, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. CD-ROM.

_____. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 24-34, mar. 2004.

_____. Música na floresta do lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005

AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARTHES, Roland. *The semiotic Challenge*. Oxford: Brasil Blackwell, 1993, p. 95-135.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta – Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado em Música*, Porto Alegre/RS, v. 12, n.19/19, p. 95-129, 2001a.

_____. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001b.

_____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, v.8, p. 17-24, mar., 2003.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre - PPG Música, p. 41-48, set. 2001.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação), programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BOLÍVAR, António. (org.). *Profissão de professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, janvier-février-mars, 1991, p. 73-92. Disponível em <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise_de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf> Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em: 15 abr. 2011.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p. 1. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1996, 23 dez. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP0122002.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2007.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003. 208 p.

CARIA, Telmo H. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 2007, n. 3, mai/ago, p. 125-137. <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/%20N%C3%BAmero3.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2011.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2, p. 110-134, março de 2009.

DEL-BEN, Luciana. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, Brasília, 2006a. *Anais...* Brasília: 2006. CD-ROM.

_____. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa, 2006b. *Anais...* João Pessoa: 2006. CD-ROM.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Hodie*, 2005, v.5, nº 2. Disponível em <http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf> Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.

DINIZ, Lelia. *Música na educação infantil: Um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. *La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation*. *Education permanente*, Paris, n. 122, 1995, p. 179-189.

_____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L' Harmattan, 1990.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, Florianópolis, v. 1 n.1, p. 43-58, 2002.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, set. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREITAS, Ana Cristina T. Educação Musical no Estado de Tocantins. In: OLIVEIRA e CAJAZEIRA (Orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 99-101.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2009, Itajaí/SC. *Anais...* Itajaí: ABEM, 2009. CD-ROM.

GADOTTI, Moacir. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Texto proferido em um debate durante a *Conferência Nacional de Educação para Todos*. (setembro de 1994). Disponível em <http://8541069592998557813-a-1802744773732722657-s-sites.googlegroups.com/site/oficinadotiao/projeto-politico-pedagogico/arquivos/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf> Acesso em 06 mar. 2011.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*; trad. Francisco Pereira. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 287-300. – (Coleção Papirus Educação)

GOMES, Celso S. Aprendizagens Musicais em Família. In: CONGRESSO DA ABEM, 17, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. CD-ROM.

HENTSCHKE, Liane. AZEVEDO, Maria Cristina C. ARAÚJO, Rosane. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 47-64.

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. CD-ROM.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

HUMMES, Júlia M. *As funções da música sob a ótica das direções escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. *Cheminer vers soi*. Suíça: L'Age D'Homme, 1991.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.

LATOURET, Bruno. *Changer de société: refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte, 2006.

_____. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, Andre (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 101-138.

_____. *A Dialogo on Actor Network Theory*. Disponível em <<http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/090.html>, 2002> Acesso em: 23 jan. 2008.

_____. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LATOURET, Bruno. WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEMOS, Maya, S. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, 117-120, set. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza, S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, formação e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.) Entrevista com José Carlos Libâneo. *A escola tem futuro?* Ed. Lamparina, 2ª edição, 2003, p. 14-28.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 8 ed., 1989.

LOURO, Ana Louro M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Carlos José Saldanha. A invenção científica segundo o modelo da sociologia dos cientistas e os Social Studies of Science. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 3, jul/set. p. 4-5, 2006.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2003.

MENEZES, Mara; COSTA, Marineide; BASTIÃO, Zureide A. A Educação Musical na Bahia. In: OLIVEIRA e CAJAZEIRA (Orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 235-249.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.) - *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

MONDIN, Batista. Introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo:Paulus, 1976.

MORAES, Márcia. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, 2004, mai/ago, vol. 11, n. 2, p. 321-333. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702004000200006>. Acesso em: 25 jun. 2009.

MORATO, Cintia T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORATO, Cíntia Thais et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da Abem*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, 2003.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009a. Disponível em <http://educacaolivrepaparapensar.blogspot.com/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html> Acesso em: 04 mar. 2011.

_____. Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educacion*, p. 1-18, 2009b. Disponível em < http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf> Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, 2009c. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro de 2007), p. 21-27. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso em: 05 mar.2011.

_____. Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da Unesp,1998. p. 19-39.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.13-32.

_____. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.) - *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 11-30.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, p. 109-139, 1991.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação... In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CD-ROM.

_____. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. CD-ROM.

OLIVEIRA, Reginaldo e DUARTE, Rosângela. Música e Educação em Roraima. In: OLIVEIRA, Alda e CAZAJEIRA, Regina (Orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador P&A, 2007, p. 359-364.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias de Pesquisa-Formação: Cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PEDRINI, Juliana. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-6. CD-ROM.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XVI, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. CD-ROM.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, mar. 2004a.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7. p. 7-19, set. 2002.

_____. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M (coord) PEREGRINO, Yara R. et al. *É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 113-134.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, Felipe Ferreira de Paula et al. O estranho e o familiar na sala de aula: a música no PAS/UnB: Relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008. São Paulo: *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008., p. 1-6. CD-ROM.

PIMENTA, Selma. G. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*, 2006. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=017> Acesso em: 01 abr. 2011.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.15.

PIMENTEL, Edson Pinheiro. Avaliação contínua da aprendizagem, das competências e habilidades em programação de computadores. In: IX WIE – WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO DO XXIII CONGRESSO DA SBC. *Anais...* Campinas/SP. P. 2003, p. 108-116. CD-ROM.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C. e MIGNOT, Ana C. V. PACHECO, Dirceu C. [et al.] (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 17-38.

_____. Moments de formation de lautos et ouver-tures transdisciplinaires. In: *Éducation Permanente*, 2006, n. 168, p. 5-18.

_____. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 37-50.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1989. p.63-77.

PUERARI, Márcia. As funções do projeto de música “Orquestra de Flautas” para a comunidade da escola municipal de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2008, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2008, p. 1-8. CD-ROM.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina. 2003.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito de escolas das músicas alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-68, set. 2002.

RIBEIRO, Sônia. A situação do ensino de arte na educação básica nas escolas de Uberlândia-MG: reflexões para a educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XII, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. CD-ROM.

RICOEUR, Paul. The narrative Function. In: W.J.T. MITCHELL (Ed). *On Narrative*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1980, p. 167-85.

SANCHONETE, Ângela Beatriz Crivellaro. *Funções da música no ensino fundamental: Um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.12, p. 49-56, mar. 2005.

_____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, X, Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CD-ROM.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C., SOUZA, Elizeu C. (Orgs.); *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gastón Pineau – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.

SCHUTZE, Fritz. Biografy anlysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews – Part 1. Module B.2.1. *INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*, 2007. Disponível em: <<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2011.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C. e SOUZA, Elizeu C.(Orgs.); *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gastón Pineau – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008a. p. 85-101.

_____. (Auto) biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio D., e HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74

SOUZA, Jusamara. Arte no ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Belo Horizonte, novembro de 2010. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://www.google.com.br/#q=Arte+no+ensino+fundamental.+In:+Anais+do+I+Semi>>

[nário+Nacional%3A+Currículo+em+movimento+–+Perspectivas+Atuais.+Belo+Horizonte%2C+novembro+de+2010.+Anais...+Belo+Horizonte%2C+2010.&hl=pt-BR&biw=1600&bih=708&sa=2&fp=2cbe6788b8042e3>](#)
Acesso em: 04 abr. 2011.

SOUZA, Jusamara, et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/2008 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Abem*, n. 23, p. 84-94, mar. 2010.

_____. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

SOUZA, Jusamara.(Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. 188 p.

SPANAVELLO, Carolina Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.12, p. 89-98, mar. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. Formação dos professores e contextos sociais. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 18-23, 2001. Dossiê “os saberes dos docentes e sua formação”.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, p. 211-226, 2006.

TORRES, Maria Cecília A. R. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.11, p. 63-68, set. 2004.

_____. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 45-52.

VASCONCELOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Porto Alegre: 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIÑAO, F. A. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEBER, S. Educação, Ciência e desenvolvimento social. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (Orgs). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 19-42. – (Coleção Papyrus Educação)

WOLFFENBUTTEL, Cristina, R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZAGONEL, B. Aspectos da música do século XX: novos conteúdos para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1996, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996, p. 203-218. CD-ROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Documento de Autorização para entrevistas.

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista.

APÊNDICE A - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador da identidade de nº _____, residente e domiciliado no município de Sinop/MT, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Delmary Vasconcelos de Abreu, brasileira, portadora da identidade nº 1111042411, SSP/RS, residente e domiciliada na Rua Riachuelo 1280, apto 76, Centro, CEP 90.010-273, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa a educação básica como campo de atuação para professores de música, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ___/___/___, na cidade de Sinop/MT, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), DVD (“digital vídeo disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

SINOP/MT ___ / ___ / ___

Nome do entrevistado

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS PREPARATÓRIAS:

1. Qual o seu nome completo?
2. Em que escola você trabalha?
3. É professor efetivo na Remes?
4. Quantas horas você trabalha?
5. Com quantas e quais turmas você trabalha?
6. Em quais áreas você atua como professora?
7. Qual ou quais modalidades da área de arte você ensina?

PERGUNTA GERADORA DAS NARRATIVAS:

Conte-me um pouco da sua experiência como professor de música, como você se tornou professor de música.

PERGUNTAS SEMI-ESTRUTURADAS:

1. Fale-me sobre os caminhos que você percorreu para chegar à escola de educação básica e se tornar professor de música.
2. Fale-me um pouco de sua inserção na Remes como professor de música.
3. Conte-me como você, formado em outra área, passou a atuar com o ensino de música dentro da educação básica.
4. Conte-me como você aprendeu a ensinar música.
5. Relate-me como você construiu a sua relação no seu contexto de trabalho com os alunos, pais e colegas.
6. Conte-me como você ensina música na escola em que atua.

7. Fale-me como você se vê como profissional, se você se reconhece como um professor de música.
8. Diga-me, também, como você acha que a escola vê o seu trabalho na área de música.