GABRIEL COSTA DE SOUZA

**Identidade profissional do professor de música:
estudo de caso em Itupeva-SP**

São Paulo – SP
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIEL COSTA DE SOUZA

**Identidade profissional do professor de música:
estudo de caso em Itupeva-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – USP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ramos Silva

São Paulo – SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Souza, Gabriel Costa de
S729i Identidade profissional do professor de música: estudo de caso em
Itupeva-SP / Gabriel Costa de Souza; orientação Maria de Lourdes Ramos
da Silva: s. n., 2017.
233 p. anexos; gráficos; quadros

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Identidade 2. Identidade profissional 3. Educação escolar básica
4. Música (estudo e ensino) 5. Formação de professores 6. Professores de
música. I. Silva, Maria de Lourdes Ramos da, orient.

SOUZA, Gabriel Costa de

Identidade profissional docente do professor de música: estudo de caso em Itupeva-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – USP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*À minha mãe, Irene,
que hoje me acompanha
e orienta de outro plano*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria de Lourdes Ramos Silva, pela acolhida e pela cuidadosa orientação deste trabalho.

À Profª Drª Silvia Gasparian Collello e à Profª Drª Neide Esperidião, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, pela bolsa concedida, fundamental para a realização deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Itupeva, por possibilitar a realização deste trabalho.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e pela colaboração.

A Nádia Farhat, Solema Valverde, Roseli Ruiz, Paula Silvestrini, Antonia Zulmira e Jonas Alves, companheiros de orientação, pelas discussões e pelo acompanhamento deste trabalho.

A minha mãe, Irene, principal incentivadora deste trabalho, pelo exemplo, pelo amor, pela dedicação e pelo cuidado, fundamentais em minha vida.

A meu pai, Márcio, minha irmã, Cecília, e meu sobrinho, Ravi, pelo amor, pela união e pelo apoio durante a elaboração deste trabalho.

A Mariana, que, logo no primeiro ano de casamento, soube compreender as privações impostas pela realização deste trabalho e prestar seu apoio nos momentos difíceis.

RESUMO

SOUZA, Gabriel Costa de. **Identidade profissional do professor de música: estudo de caso em Itupeva-SP**. 2017. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

Este trabalho é um estudo de caso que analisa os processos envolvidos na constituição da identidade profissional de professores de música que lecionam na educação básica. Toma-se a cidade de Itupeva como local do estudo porque a disciplina de música integra a grade curricular de sua rede de ensino e, portanto, seus professores efetivos são licenciados em música. O estudo se desenvolve a partir de pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas com 13 professores de escolas públicas municipais em Itupeva. Inicialmente, discutem-se os conceitos de *identidade* e *identidade profissional* com base nas contribuições de Dubar (1997, 2009), Bauman (2005), Ciampa (2001), Tadeu Silva (2014) e Hall (2006, 2014). Em particular, a abordagem da identidade profissional docente fundamenta-se em Maria de Lourdes Ramos da Silva (2007, 2008, 2009), Pimenta (1997), Nóvoa (1991, 2007), Tardif (2002) e Penin (2009). Considerada em seu caráter processual, plural e transitório, a identidade profissional envolve a noção de igualdade e diferença, a trajetória biográfica do sujeito, suas relações no contexto de trabalho, o uso de identificações na reivindicação e atribuição de identidades e a atividade profissional do professor de música. Vista de uma perspectiva processual, ou seja, em constante transformação, a identidade implica também a perspectiva sócio-histórica (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001), que norteia este trabalho. Assim, discute-se como a trajetória do ensino de música no Brasil influencia a constituição da identidade do professor de música no contexto atual. Pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), os dados são classificados em três categorias principais: trajetória de vida e formação acadêmica; ações e saberes do professor de música; e contextos de atuação e perspectivas profissionais. Nesses termos, identificaram-se aspectos representativos do processo de constituição identitária dos professores de música, entre eles, o acesso ao ensino de música na infância, a influência do ensino superior na construção de saberes pedagógico-musicais, as relações estabelecidas com a equipe escolar e com os demais professores de música, o modo como definem sua profissão e as práticas pedagógicas desses professores em sala de aula.

Palavras-chave: Identidade. Identidade profissional. Professores de música. Educação escolar básica.

ABSTRACT

SOUZA, Gabriel Costa de. **Music teachers' professional identity**: a case study in Itupeva-SP. 2017. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

The present case study analyzes the processes involved in shaping the professional identity of K-12 music teachers. The city of Itupeva was selected as the study site since music is part of its basic education curriculum and, therefore, all tenured music teachers have an undergraduate degree in music education. The study is based on field research and semi-structured interviews with 13 teachers from Itupeva municipal schools. First, the concepts of *identity* and *professional identity* shall be discussed in light of contributions by Dubar (1997, 2009), Bauman (2005), Ciampa (2001), Tadeu Silva (2014), and Hall (2006, 2014). The view on teachers' professional identity, in particular, comes from Maria de Lourdes Ramos da Silva (2007, 2008, 2009), Pimenta (1997), Nóvoa (1991, 2007), Tardif (2002), and Penin (2009). Considering its processual, plural and transient nature, a subject's professional identity involves the notion of equality and difference, their life story, relationships in the workplace, the use of identifications in claiming and giving others an identity, as well as their professional activity. From a processual, i.e. ever-changing, perspective, identity also encompasses a social and historical perspective (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001), which guides this study. Then, we shall see how the history of music education in Brazil influences the shaping of music teachers' identity today. By using content analysis (BARDIN, 2011), the data shall be classified into three major categories: life story and academic background; music teachers' actions and knowledge; and professional context and prospects. With that in mind, representative aspects of music teachers' process of identity formation shall be identified; among them: access to music classes as a child, the influence of higher education on building their musical and pedagogical framework, relationships established with the school staff in general and more specifically with other music teachers, the way they define their profession, and their pedagogical practices in the classroom.

Keywords: Identity. Teachers' professional identity. Music teachers. Basic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1	
COMO SE CONCEITUA A IDENTIDADE	27
1.1 Identidade: um conceito, vários campos	27
1.2 Identidade: igualdade e diferença	30
1.3 Identidade: individual e coletiva, relacional e biográfica	33
1.4 Identidade: atividade	37
1.5 Identidade: identificação	40
1.6 Identidade: pluralidade, incerteza e metamorfose	44
1.7 Identidade: crise	47
1.8 Pensando a profissão docente	50
1.9 Outros trabalhos sobre identidade docente	58
1.10 Uma necessária síntese do conceito de identidade	61
Capítulo 2	
INFLUÊNCIAS NA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MÚSICA	65
2.1 Histórico da profissão no Brasil	66
2.1.1 A LDB n. 5.692/1971 e a atividade educação artística	68
2.1.2 A LDB e o ensino obrigatório de artes	70
2.1.3 A Lei n. 11.769/2008: a “volta” da música às escolas e o contexto atual	73
2.1.4 Influências na identidade do professor de música	78
2.2 Contextos de formação e atuação profissionais	79
Capítulo 3	
OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DOCENTE	87
3.1 A perspectiva sócio-histórica e o estudo de caso	88
3.3 Pesquisa de campo e coleta de dados	93
3.3.1 Levantamento inicial	94
3.3.2 O período de observação em Itupeva-SP	95
3.3.3 Entrevistas	97
3.4 O município de Itupeva	99
3.5 Os sujeitos da pesquisa	99
3.6 Categorias de análise	109

Capítulo 4	
ANÁLISE DOS DADOS	112
4.1 Trajetória de vida e formação acadêmica	114
4.1.1 Contato com música: escola e outros ambientes de aprendizagem ...	114
4.1.2 Escolha profissional e ensino superior	125
4.1.3 Licenciatura em música	135
4.1.4 Trajetória de vida, formação acadêmica e a identidade dos professores de música de Itupeva	139
4.2 Ações e saberes do professor de música	141
4.2.1 Ideais do ensino de música: o ensino prático	142
4.2.2. Aulas, situações, experiências de ensino	147
4.2.3 Currículo	158
4.2.4 Para além da identificação: o que é ser professor? E professor de música?	164
4.2.5 Vida de músico, vida de professor de música	175
4.2.6 Identidade pela atividade: o que fazem os professores de música de Itupeva	179
4.3 Contextos de atuação e perspectivas profissionais	183
4.3.1 Relações no ambiente de trabalho	184
4.3.2 Relações com outros professores de música	193
4.3.3 Perspectivas profissionais	197
4.3.4 Relações, perspectivas profissionais e identidade do professor de música de Itupeva	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	215
ANEXOS	225

INTRODUÇÃO

Diante da objetiva sou, ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exhibir sua arte.

Roland Barthes (2015, p. 20)

Este trabalho analisa os processos de constituição da identidade profissional do professor de música que leciona na educação básica, partindo para isso do contexto da rede municipal de ensino da cidade de Itupeva-SP.

Inicialmente, cumpre esclarecer que o conceito de identidade não é só o elemento teórico central deste trabalho, mas também necessário à compreensão de minha própria trajetória pessoal e profissional.

Isso porque, até certa altura, afirmar-me *estudante* e *músico* (brasileiro, paulistano, violonista, violeiro...) era suficiente para sustentar uma identidade sem crises, por assim dizer, mas, tendo-me tornado professor, me confronto pela primeira vez com a dificuldade de descrever o que sou de forma objetiva e convincente para mim mesmo.

Não que antes não tivesse tido dúvidas, por exemplo, entre a licenciatura em educação musical e o bacharelado em instrumento. No entanto, eram dúvidas muito mais quanto ao sujeito futuro, e não relativas ao sujeito presente daquele momento. Até então, para mim, as questões da identidade eram distantes.

Foi *tornar-me professor* que me incutiu a dúvida com relação ao sujeito presente. Se sou professor, o que me caracteriza como professor? Ainda posso me considerar músico em meus atuais contextos de trabalho? Como lidar com essa aparente duplicidade de papéis?

Os questionamentos não eram sobre os substantivos a utilizar, mas sobre relacionar suas características constitutivas com os modelos de ação que eu experimentava nos primeiros anos como professor. Como conciliar identidades diversas que ora convergem, ora se afastam?

Foi no segundo ano como professor de artes na rede municipal de São Paulo que me vi definitivamente obrigado a confrontar minha identidade de professor. Ao

ter minha posse anulada,¹ ficou claro que não importava apenas o que eu considerava ser minha identidade, mas também os mecanismos que a legitimavam – ou não – perante outros: por exemplo, um diploma de nível superior ou a posse de um cargo público.

Então, *agora eu não era* mais professor de artes. De acordo com minha titulação, eu era legitimamente professor de música e licenciado em educação musical, mas, definitivamente, não cabia como professor de música nas escolas municipais de São Paulo.

Consideramos a expressão *professor de música*, recorrente neste trabalho, representativo do sujeito licenciado em música ou educação musical que atua na educação básica, ainda que reconheçamos que ela pode designar também os professores que trabalham em conservatórios ou dão aulas particulares de instrumentos.

Mas o que é ser professor de música na educação básica? Quem são e onde trabalham esses professores? O que pensam sobre si mesmos e como concebem a música como disciplina do currículo escolar? Quais são as diferenças, caso elas existam, entre o professor de música e os demais professores, no âmbito da teoria e das práticas escolares? O que é ser professor, afinal?

Era preciso sistematizar essas perguntas e suas possíveis respostas, motivo pelo qual me candidatei a aluno de mestrado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Era necessário também não buscar apenas em mim, mas em outros professores de música diretrizes mais claras para essas questões, pois considerava fundamental saber como outros professores veem sua realidade na escola.

Logo no início do curso, entro em contato com o conceito de *identidade*, que me permitiu sintetizar as inquietações apontadas e direcionar o desafio teórico que enfrentaria a partir de então.

¹ A anulação da posse se deveu à diferença entre o título aceito pelo concurso público, licenciatura em educação artística ou artes, e a nomenclatura que consta em meu diploma, licenciado em educação musical.

Paralelamente, no final do primeiro semestre do mestrado, surge também a possibilidade de ingressar, também por concurso público, como professor de música na rede municipal de Itupeva-SP, contexto que já havia surgido durante as pesquisas como significativo no estado de São Paulo, por ter a disciplina de música em sua grade curricular da educação infantil e do ensino fundamental I.

A proximidade com o contexto educacional de Itupeva viabiliza alguns direcionamentos metodológicos, de modo a considerar que as especificidades do ensino de música por professores licenciados em música observáveis na cidade favoreceriam um estudo mais aprofundado dos processos identitários desses professores.

Assim, defini-se como problema de pesquisa a pergunta: como se constitui a identidade profissional docente dos professores de música e quais são as implicações desse processo na compreensão do atual contexto do ensino de música como disciplina curricular na educação básica?

A hipótese sugerida por minha vivência como professor de música em contextos diversos é a de que a formação superior influencia o modo como o professor recém-formado adentra a escola, ou seja, sua identidade de professor de música ainda tem muito de sua identidade de estudante. Essa transição identitária depende, então, das formas e estratégias que se vale esse professor para se inserir em seu contexto de trabalho.

Estabelece-se também o objetivo geral da pesquisa: partindo do discurso de professores de música da educação básica, analisar o processo de constituição de sua identidade profissional considerando sua trajetória de formação, sua atuação e seu desenvolvimento profissional e as relações que estabelece em contextos de trabalho.

Para além de uma motivação pessoal, a necessidade de compreender esses processos deve-se tanto ao panorama da educação musical contemporânea quanto ao percurso histórico do ensino de música no Brasil.

Historicamente, a música sempre encontrou dificuldades para se estabelecer como disciplina na educação básica. Prova disso é a falta de qualquer menção ao

ensino da música como disciplina por cerca de 30 anos, período de vigência da LDB n. 5.692/1971. Distante das escolas e também das classes populares, o ensino formal de música quase sempre esteve restrito a conservatórios ou professores particulares. Essa trajetória, discutida no Capítulo 2, é marcada também pela promulgação da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), que regulamenta a música como componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte, e, mais recentemente, pela Lei n. 13.278/2016, que afirma a necessidade das quatro linguagens artísticas nesse componente curricular.

Pelo olhar sobre a identidade do professor de música, é possível tomar conhecimento de seus contextos de formação, de seus locais de trabalho, de seus relatos de experiência, de suas perspectivas de futuro profissional, de suas concepções de ensino de música, de suas concepções de escola, educação, professor, aluno...

Assim, tomamos como pressuposto deste trabalho a perspectiva de que a identidade profissional e os modos de ação do professor no seu cotidiano estão em relação dialógica, influenciando-se mutuamente. Não é possível dissociar a identidade profissional das relações vividas no mundo do trabalho ou da atuação profissional dos sujeitos.

A identidade profissional desses professores é imagem e reflexo da educação musical brasileira. Imagem, pois é a partir dela que o ensino de música se faz presente, dia a dia, nas escolas brasileiras. Reflexo, pois é concebida dentro de todo o histórico, longínquo e recente, em que se encontram as modalidades de formação em nível superior, os procedimentos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos e também a maneira como o ensino de música dialoga com o modelo de educação pública estabelecido no Brasil.

É necessário investigar e refletir sobre a maneira como os professores de música percebem a si mesmos e são percebidos pelos outros em seus contextos de atuação profissional, componentes essencialmente ligados à noção de identidade adotada neste trabalho.

Para isso, tomam-se a ação como produtora de identidade (CIAMPA, 2001) e o processo biográfico da construção da identidade profissional em conjunto com as

influências que essa identidade recebe de elementos externos, pelo processo relacional identitário (DUBAR, 1997) se apresentam como alicerces conceituais desta pesquisa.

Aqui, é forçoso considerar os professores como sujeitos imersos no processo histórico de construção de sua profissão. Hoje, a identidade profissional dos professores de música sofre as pressões do que se foi socialmente estabelecendo ao longo dos anos sobre o que se entende por professor, músico e professor de música.

Mas, para além da resposta a “quem sou eu?”, o que é identidade, afinal?

Os conceitos de *identidade* e *identidade profissional* são discutidos neste trabalho a partir dos textos de Dubar (1997, 2009), Bauman (2005), Hall (2006, 2014), Ciampa (2001) e Tadeu Silva (2014). Recorremos também a autores que tratam da constituição da identidade docente, entre eles, Maria de Lourdes Ramos da Silva (2007, 2008, 2009), Pimenta (1997), Nóvoa, (1991, 2007) Tardif (2002) e Penin (2009).

A partir desses autores, toma-se o conceito de *identidade* como processo de transformação e compreensão do sujeito sobre si mesmo, ocorrendo a partir das ações desempenhadas por ele e das relações que estabelece em seu contexto social, histórico e cultural. A identidade é, então, concebida tanto numa esfera individual quanto coletiva, imersa numa rede de significações que se referem ao sujeito.

Uma das características a destacar na forma como abordaremos o conceito de identidade é sua relação com permanência e mudança e também com a igualdade e a diferença. O implica diversas mudanças que nos levam a estados diferentes dos anteriores. São mudanças das mais variadas, como o aumento da estatura de uma criança, por seu desenvolvimento biológico, ou um novo corte de cabelo que pode, por exemplo, traduzir uma mudança de atitude perante o círculo de amizades ou o ambiente de trabalho. Trocamos de emprego, mudamos de casa, reorientamos nossas opiniões sobre os mais diversos assuntos.

Por outro lado, o que somos hoje pode ser, em diferentes níveis, igual ao que já fomos antes. Afinal, mesmo com todas as diferenças entre o passado e o presente, ainda nos referimos a nós mesmos como *eu*. Mantemos o mesmo nome, a mesma cor de olhos, os mesmos laços familiares principais. Podemos manter por muito tempo a música favorita, o time de futebol, o doce predileto.

Assim, falar em identidade é equilibrar a constante inconstância a que estamos sujeitos e à qual que, de certa forma, nos sujeitamos ao longo do tempo. É admitir a transitoriedade como inerente à complexidade humana.

Mas há outra perspectiva temporal, já que a identidade não se refere apenas ao presente, mas é também uma constante referência ao passado. Um novo corte de cabelo, por exemplo, é representativo para definir alguém não só por seu formato, mas pela relação que estabelece com o que antes era conhecido como o cabelo dessa pessoa. Portanto, pensar a identidade é considerar a relação entre o que se foi e o que se é, admitindo que compreender um depende inevitavelmente de compreender o outro.

A identidade pode ser pensada pela metáfora de uma fotografia num álbum de família. Tomemos como exemplo uma foto de uma festa de casamento. Essa foto procura preservar sensações e características de um momento exato, como a alegria da família, o compromisso dos noivos, o lugar da festa. Mas, mesmo que baste em si mesma para sua interpretação, essa foto também se refere a um conjunto de outras fotografias anteriores como, por exemplo, a do dia em que o casal se conheceu ou, retrocedendo um pouco mais, a o dia do nascimento de cada um dos noivos.

Assim, a identidade do ser presente de cada um refere-se também à trajetória traçada ao longo do tempo, não numa perspectiva lógica e determinada, mas como um processo eivado de escolhas, ações e contextos variados. Cada foto do álbum representa esse processo incontornável de agir sobre o mundo enquanto o mundo age sobre nós.

Retomando a epígrafe desta introdução, pensemos que a fotografia é interpretada a partir de um cruzamento de forças. Pode haver interpretações diametralmente opostas – ou complementares – para aquilo que objetivamente

apresento de mim, aquilo que gostaria de apresentar, aquilo que é captado pelos olhos dos outros e, ainda, as intenções do fotógrafo. Assim também é a identidade. Não pensemos, de forma alguma, que a identidade se encerra em si mesma. Pelo contrário, ela leva em conta o *eu*, os *outros* e o *nós*, e ainda os diversos cenários de nossas vivências individuais e sociais.

Nessa perspectiva, há que considerar o professor de música um ser “ativo, social e histórico” (BOCK, 1999), uma vez que é a partir de sua ação como docente que ele transforma a realidade em que vive junto a seus pares. Realidade essa que remete a uma herança socialmente estabelecida, mas não acabada, de concepções de profissão docente.

Este trabalho apresenta o processo de construção da identidade profissional numa perspectiva sócio-histórica, entendendo que a identidade do professor de música é fruto de um processo que implica o percurso histórico trilhado entre contextos e demandas vividas pelos professores de música que antecederam o cenário em que se encontra a educação musical no Brasil. Em alguma medida, se é professor de música hoje a partir do que foram outros professores de música antes.

Por esse motivo, consultamos também autores que ajudam a situar o professor de música no atual momento da educação musical no Brasil, como Esperidião (2012), Fonterrada (2008) e Figueiredo (2004, 2007), e também a analisar sua formação nas licenciaturas, os contextos de trabalho que se lhes apresentam nos últimos anos no Brasil e também sua trajetória individual.

O presente trabalho é um estudo de caso de caráter qualitativo, uma vez que considera que o contexto específico das escolas de Itupeva influencia a constituição da identidade profissional de seus professores de música.

A pesquisa transcorreu segundo as seguintes etapas:

O levantamento inicial identificou contextos que possibilitariam o contato com professores de música efetivos em redes públicas de ensino, tendo a cidade de Itupeva se mostrado adequada a nosso propósito.

A pesquisa bibliográfica esclareceu o conceito de *identidade profissional docente* e fundamentou um breve histórico da profissão de professor de música, essencial para a análise de sua identidade.

A pesquisa de campo possibilitou uma maior aproximação com o até então desconhecido contexto da cidade de Itupeva.

As entrevistas, realizadas com 13 professores de música, efetivos e temporários, deram a conhecer seu discurso sobre sua trajetória de vida, sua formação inicial sua vivência como professores de música em Itupeva.

Considerando tudo isso, a análise dos dados obedeceu a três categorias principais: trajetórias de vida e formação acadêmica; ações e saberes do professor de música; e relações, contextos de atuação e perspectivas profissionais. Já as entrevistas sofreram uma análise de conteúdo baseada na técnica prescrita por Bardin (2011) – a chamada *análise da enunciação*.

O Capítulo 1 discute e organiza o conceito de identidade adotado neste texto. Inicialmente, vale-se de contribuições da sociologia da psicologia social e dos estudos culturais para, em seguida, abordar os elementos que podem ser considerados significativos no processo de constituição da identidade profissional docente. Depois, apresentam-se os elementos que constituem a docência como uma atividade profissional, destacando os contextos de trabalho e os modos de ação, a aplicação de conhecimentos provenientes tanto da pedagogia quanto de áreas específicas e, ainda, o protagonismo do professor no processo de sua profissionalização.

No Capítulo 2, apresentam-se as que consideramos as principais influências no processo de construção da identidade do professor de música. A primeira influência é o histórico de alternância entre ausência e presença da música no currículo da educação básica, fator preponderante nas concepções construídas com relação ao que se entende como ensino de música na escola e que tem a Lei n. 11.769/2008 como elemento-chave no histórico recente. Outra influência é contextual, sobretudo dos contextos de atuação e da formação profissional nos modos de ação do professor de música em sua prática docente.

O Capítulo 3 expõe a orientação metodológica adotada aqui, relacionando a opção pelo estudo de caso, bem como as ferramentas para coleta e análise de dados, com os objetivos da pesquisa.

O último, Capítulo 4, apresenta os dados coletados ao longo da pesquisa e sua análise a partir das categorias já mencionadas, relacionando-os ao referencial teórico, num esforço para compreender os processos envolvidos na constituição da identidade do professor de música na cidade de Itupeva.

Capítulo 1

COMO SE CONCEITUA A IDENTIDADE

1.1 Identidade: um conceito, vários campos

Não é simples definir *identidade*. Aparentemente, o termo pretende designar algo ou alguém de maneira objetiva, mas logo adentra um campo tortuoso e cheio de *nuances* quando tentamos usá-lo assim. Isso se deve sobretudo à dificuldade de elencar elementos capazes de caracterizar determinada identidade e, especialmente, de analisá-los frente à complexidade típica da realidade atual. Soma-se a isso o caráter temporal que se impõe ao pensarmos uma identidade que se transforma, por exemplo, quando um indivíduo passa da adolescência à vida adulta.

Como, então, conceituar *identidade*?

Inicialmente, é preciso considerar a afirmação de Ferreira (1996, p. 311), de que “a noção de identidade atravessa vários campos científicos e disciplinares e o seu uso é problemático não apenas entre os diferentes campos, mas também dentro de cada disciplina”. Assim, deve-se reconhecer a pluralidade de entendimentos a que se presta o conceito, razão pela qual este capítulo mobiliza elementos de diversas áreas de estudo que consideramos significativas para o caso: sociologia, psicologia social, estudos culturais e, mais amplamente, a educação.

Não é nosso intuito planificar esses campos de estudo e tampouco apresentá-los como equivalentes. Mas, reconhecendo as singularidades epistemológicas de cada um, é possível identificar elementos correlatos quando se trata do conceito de identidade.

A sua maneira, cada campo nos ajuda a pensar em possíveis caminhos para analisar os processos envolvidos na construção da identidade dos professores de música.

Afinal, o que caracteriza um professor? O que distingue um professor de outro? O que antes definia um estudante de licenciatura ainda é válido para pensar sua identidade de professor? O que diferencia os professores uns dos outros e é, no fim das contas, característico dessas identidades?

Pensar essas questões a partir de conceito de identidade em formato estático, definido, acabado e pronto para ser revelado é insuficiente para refletir sobre a trajetória dos professores de música que atuam em Itupeva, sujeitos de pesquisa deste trabalho.

Assim, procurando uma compreensão mais ampla acerca do conceito de identidade, encontramos em textos da psicologia social e da sociologia contribuições para a ideia de identidade adotada aqui.

Apesar de se constituírem como campos diferentes, entendemos que, no que tange à identidade, há uma aproximação significativa entre a sociologia e a psicologia social, uma vez que em ambas é perceptível uma tendência a considerar elementos de ordem subjetiva e a relacioná-los com aspectos das interações sociais para pensar a constituição identitária dos sujeitos.

Verifica-se que o conceito de identidade tem sempre oscilado entre um pólo individual e um pólo estrutural ou coletivo, e os diversos trabalhos que elegeram e elegem estas problemáticas como objetos de estudo têm oscilado igualmente entre esses dois pólos, ora acentuando uma dimensão biográfica (identidades dependentes das trajetórias individuais), ora uma dimensão relacional (maior importância atribuída às relações e interações estabelecidas num determinado espaço estruturado de ação coletiva (SILVA, M., 2009, p. 50).

Os estudos culturais também contribuem para conceituar a identidade, situando-a em relação aos processos culturais que a influenciam.

Tais perspectivas se aproximam também de abordagens propostas por autores da área da educação, em especial, em estudos sobre formação de professores e saberes profissionais docentes.

Ressalta-se ainda que os autores consultados da área da educação, dos estudos culturais, da psicologia social e da sociologia têm como ponto de partida um sujeito que é ativo dentro de um sistema de relações interpessoais e/ou costumes estabelecidos. Assim, ainda que não encerre definitivamente a questão, o conjunto das contribuições desses campos indica como elementos significativos da construção identitária do sujeito a trajetória individual, o contexto da formação e, por

fim, o ambiente de interação social no trabalho, num processo que mobiliza aspectos tanto individuais quanto coletivos.

Neste capítulo, construímos o conceito de identidade com base em Antonio da Costa Ciampa (2001), da psicologia social, e Claude Dubar (1997, 2009), da sociologia. Dos estudos culturais, destacamos Silva, T. (2014) e Hall (2006).

Em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Claude Dubar (1997) formula uma teoria sociológica da identidade profissional vinculando a noção de identidade aos papéis sociais sobre os quais se estabelece a dinâmica das relações interpessoais, sobretudo nos contextos de trabalho e de formação profissional. Já em *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, Dubar (2009) relaciona elementos dessa teoria sociológica com a noção de *crise identitária* considerada também em outras esferas de identidade como a familiar, por exemplo. Em ambas as obras, destaca-se no centro dos processos identitários a dualidade entre um polo biográfico e outro relacional.

Na perspectiva da psicologia social, a identidade é discutida em *A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*, em que por Antonio da Costa Ciampa (2001) procura estabelecer parâmetros que se devem ter em conta quando se pensa a identidade a partir das ações do indivíduo frente a si mesmo e ao meio social.

Em *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Tomaz Tadeu da Silva (2014) situa a questão da identidade e da diferença sob a ótica da construção cultural em que se inserem.

A partir desses autores, consultamos outros trabalhos como o de Bauman (2005), Melucci (2004), Goffman (2004) e Silva, M. (2009), para relacionar perspectivas semelhantes do conceito de identidade.

Para discutir também a identidade profissional docente, recorreremos a Nóvoa (1991), Sacristán (1995), Pimenta (1997), Gonçalves (1996) e Penin, Martinez e Arantes (2009), entre outros, que permitem estabelecer paralelos entre o conceito de identidade e a maneira como é concebida a identidade profissional docente.

1.2 Identidade: igualdade e diferença

Ciampa (2001) considera que “quem sou eu?” e “quem é você?” são as principais perguntas sobre a identidade. Isso porque geralmente a identidade é entendida, num primeiro momento, como uma descrição objetiva do que se é como ser humano no momento presente. Assim, aparentemente, bastaria informar aspectos como “indivíduo do sexo masculino, branco, brasileiro, professor...” etc. Os substantivos e as características dadas nesse contexto configuram uma tentativa de definir um sujeito e enquadrá-lo em categorias socialmente estabelecidas.

A primeira resposta a essas perguntas é a que comumente se aprende com a família: o nome com o qual ela se refere a determinada pessoa. A partir daí, à medida que se desenvolve, a pessoa interioriza como representação de si uma autoimagem constituída a partir do que veem os outros. Inicialmente, uma pessoa se define pelo que diz a seu respeito.

No entanto, no momento inicial, um nome não é uma identidade, mas apenas uma forma de representação, “um símbolo de nós mesmos” (CIAMPA, 2001, p. 131).

Para identificar alguém, é comum usar substantivos (professor, músico etc.), na tentativa de enquadrar a pessoa numa categoria conhecida e, assim, entendê-la como ser humano. De modo geral, quando se diz que alguém é professor, presume-se que suas ações no campo do trabalho sejam dedicadas ao ensino. A esse processo, chama-se *identificação*.

Buscar compreender uma identidade é também desvendar informações que caracterizam a atuação do sujeito, situando-o no mundo objetivo. Ter acesso à essas informações é análogo a conhecer o personagem de um filme que, a cada cena, revela um gosto, uma característica física ou um detalhe de seu passado que concorrerá para o entendimento da narrativa e mesmo para imputar-lhe a condição de *vilão* ou de *herói*. Assim, mais do que um conjunto de informações, a identidade é composta pelas ações desempenhadas pelo sujeito.

A noção de identidade, então, não se vincula apenas ao presente, podendo ser definida a partir de um acontecimento passado, como a morte dos pais (“Fulano é órfão”), ou de uma possibilidade futura (“Sicrano é estudante de engenharia”). A

trajetória do sujeito e suas ações, inclusive sobre si mesmo, também são parte de sua identidade:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, T., 2014, p. 74).

No entanto, os processos de identificação não podem ser analisados sem considerar o fato de que a identificação acontece sempre em relação aos outros, devendo, inclusive, ser reconhecida por terceiros. Me identifico e igualo aos que considero semelhantes a mim, ao mesmo tempo em que procuro afastar minha identidade dos que considero diferentes.

Para Woodward (2014), quem estabelece tais categorias é a cultura. Mais do que isso, é o fato de viver na cultura que faz com que sejamos impelidos a concordar com tais identificações:

A cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece, antecipadamente, algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as ideias e os valores são higienicamente ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros (DOUGLAS, 1966, p. 38-39² apud WOODWARD, 2014, p. 42).

Ciampa (2001) afirma que a primeira noção da identidade reside na igualdade e na diferença. Ao mesmo tempo em que determinadas informações sobre a identidade de um indivíduo podem caracterizá-lo, por exemplo, como igual a outros brasileiros, podem distingui-lo dos portugueses, dos argentinos e dos indianos. Na estrutura familiar patriarcal de nossa sociedade, um sobrenome caracteriza alguém como igual a seus familiares, e seu prenome o distingue deles.

Assemelha-se a essa noção o que Melucci (2004, p. 50) considera as duas dimensões características da identidade:

² DOUGLAS, M. *Purity and danger: an analysis of pollution and taboo*. London: Routledge, 1966.

De uma parte, nós nos afirmamos por aquilo que somos: “sou X ou Y”; assim fazendo, declaramos a continuidade e a conservação do nosso ser e pedimos que sejam reconhecidas pelos outros. Podemos chamar essa dimensão de identificação. De outra parte, nós nos distinguimos dos outros e pretendemos que essa diversidade seja reconhecida. Podemos falar aqui em afirmação da diferença.

A representação identitária é um esforço para definir alguém e, portanto, igualá-lo a seus pares, mas também para afirmar do que e de quem ele é diferente. E Melucci (2004, p. 47) afirma ainda que:

Nossa identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença como indivíduo. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade.

Tadeu Silva (2014, p. 75) assume posicionamento similar, afirmando que a identidade contém em si mesma a diferença.

Quando digo “sou brasileiro”, parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. [...] “não sou argentino”, “não sou chinês”.

Então, a identidade tem um traço individual, relativo às características e ações observáveis do sujeito, mas também um aspecto coletivo, uma vez que o que somos sempre está em relação com o coletivo que nos rodeia.

Dubar (2009) também parte de elementos de diferenciação e generalização para pensar o conceito de identidade, aproximando-se da noção de igualdade e diferença proposta por Ciampa (2001). Para Dubar (2009, p. 13):

A identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum.

Assim, é fundamental compreender que a identidade é invariavelmente relativa ao outro e ao contexto social e cultural. A identidade é o que garante que sejamos nós mesmos, ao mesmo tempo iguais a nossos semelhantes e diferentes dos demais.

1.3 Identidade: individual e coletiva, relacional e biográfica

O conceito de identidade não se limita à relação com a ideia de igualdade e diferença. Se considerarmos que a identidade tange à possibilidade de classificar algo ou alguém como semelhante aos demais, constata-se a necessidade de considerar também a esfera coletiva em que ela é concebida.

Para compreender como a identidade é concebida tanto numa esfera individual quanto coletiva, Dubar (2009) recorre a duas visões filosóficas com que constrói sua noção de identidade. A primeira, denominada *essencialista*, vincula-se à possibilidade de o ser permanecer fiel a si mesmo e, portanto, de ser identificado como tal ao longo do tempo. “Permanece idêntico a seu ser essencial” (DUBAR, 2009, p. 14). Já a segunda, dita *nominalista*, contempla não um pertencimento essencial, mas “modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal” (DUBAR, 2009, p. 14).

Os modos de identificação da perspectiva nominalista podem ser atribuídos pelos outros – identidade para o outro – ou reivindicados pelo próprio sujeito – identidade para si.

Identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si [...] de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui [...] e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios (DUBAR, 1997, p. 104).

A partir da concepção nominalista, Dubar (2009) apresenta um processo histórico no qual as formas identitárias passam de um formato comunitário, com o pertencimento do sujeito a seu grupo era garantido pela constância dos modos de

identificação, para um formato societário, mais recente, com uma identidade de caráter mais efêmero, em que o sujeito tem pertencimentos múltiplos. Nas formas de identificação comunitárias, as identidades são dadas e mantidas pelo grupo, seja ele a nação, a etnia ou outros tipos de corporação. Nas formas de identificação societárias, predominantes na atualidade, surge a crença de que o sujeito tem a possibilidade de escolher entre identidades que já não são mais vistas como herdadas.

Na teoria de Dubar (1997, 2009), não se trata de uma oposição entre identidades individuais e coletivas, mas de uma análise que compreende como esses diferentes modos de identificação – por meio do outro ou por meio de si – influenciam os processos identitários.

Dessa forma, a identidade para si é vista de uma perspectiva temporal, que considera a trajetória do sujeito num eixo biográfico, enquanto a identidade para o outro é considerada numa perspectiva espacial e de interação, num eixo relacional (DUBAR, 2009, p. 17).

Na compreensão da identidade em Dubar (1997, 2009), ressalta-se a proximidade a uma perspectiva sociológica, cuja análise considera a dimensão subjetiva, o que, de certa forma, aproxima essa da abordagem da psicologia social. Logo, a identidade não deriva apenas de um desenvolvimento físico ou psíquico restrito ao sujeito, uma vez que se dá também na esfera das relações pessoais. A identidade é, portanto:

Não mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

Nessa perspectiva, o professor de música está imerso numa esfera em que parte significativa de sua identidade – a identidade para o outro – se constitui a partir da interação com outros professores no ambiente escolar. Assim, a maneira como ele percebe e vivencia a socialização co outros professores influencia sua compreensão de si mesmo.

A forma como Dubar (1997, 2009) concebe a identidade se assemelha a outras leituras que também indicam sua construção tanto numa esfera individual quanto numa esfera social.

A coexistência e a articulação de dois processos heterogêneos que concorrem para a construção identitária: o processo relacional e o processo biográfico. Esta perspectiva de análise valoriza o espaço e o tempo e supõe a definição do conceito de identidade não como algo estável e acabado, mas como processo dinâmico que envolve, individual e coletivamente, os atores sociais e os seus contextos de ação (FERREIRA, 1996, p. 309).

Na abordagem de Ciampa (2001), o sujeito passa a se identificar com determinados grupos sociais e se afasta ou não se identifica com outros, que julga diferentes de si. Assim, a identidade toma forma a partir do par pertencimento-recusa em relação ao coletivo.

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. (CIAMPA, 2001, p. 64).

Se é no meio social que passamos a compreender as diversas identificações disponíveis, assumindo algumas e rejeitando outras, que nos são ora impostas, ora reivindicadas, fica claro que a identidade se configura como processo.

Nessa perspectiva, Dubar (1997) apresenta dois processos identitários inter-relacionados: o processo identitário biográfico e o processo identitário relacional.

Desse modo, a trajetória individual fornece elementos que auxiliam a identificação do sujeito a partir de escolhas e de consequências dessas escolhas nas relações sociais.

Para Dubar (1997), as escolhas relativas ao processo da identidade profissional são experimentadas hoje principalmente por meio das esferas do trabalho (ação), do emprego (carreira) e da formação (inicial e contínua).

Há outras identidades que as precedem, sendo a primeira aquela que a criança vivencia no contato com a figura materna. A identidade social – interação entre identidade para si e identidade para o outro – se constitui primeiramente na

escola, onde uma identidade já é atribuída ao aluno a partir de seu contexto de origem e de suas ações como estudante.

A escola surge como a primeira possibilidade de a criança lidar com o que se espera dela e o que ela efetivamente deseja realizar como sujeito.

Desta dualidade entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias (DUBAR, 1997, p. 113).

Com o passar dos anos, o processo identitário biográfico pode se caracterizar pela *continuidade* com o que é atribuído ou, por outro lado, pela *ruptura* a partir do redirecionamento das ações.

Após a formação inicial, a escolha profissional também é preponderante para a construção identitária, uma vez que põe em jogo uma projeção futura de si. Novamente, comparece a dualidade entre o que se quer para si e o que será percebido pelos outros (empregadores, mercado de trabalho etc.), dado que esse momento não implica apenas a escolha de um ofício, mas a “invenção de estratégias pessoais de apresentação de si (‘aprender a vender-se’), que ameaçam ser determinantes para o desenvolvimento futuro da sua vida profissional” (DUBAR, 1997, p. 114).

O autor vincula o processo identitário relacional sobretudo aos contextos de trabalho, devido à necessidade de o sujeito participar das atividades desenvolvidas na empresa ou na escola, no caso dos professores. Assim, a construção da identidade no trabalho é transpassada pelas ações e pelos posicionamentos do sujeito, que podem ser afins aos interesses da empresa e dos superiores ou resistentes a determinadas situações de trabalho. A esses posicionamentos, também se vinculam as projeções futuras de carreira, que podem contemplar o desejo de uma melhor colocação na empresa, por exemplo.

O processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação*, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 1997, p. 118, grifo do original).

Assim, o processo identitário relacional está ligado à maneira como se é percebido em determinado contexto por meio da legitimação num tempo e num espaço de certas identificações advindas de ações desempenhadas no meio social.

Pelo apresentado até aqui, pode-se aquilatar a importância do sujeito na construção da própria identidade, mas também a relevância das identidades herdadas e atribuídas a ele nesse processo.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (DUBAR, 1997, p. 118).

Portanto, a construção da identidade é marcada não só pela ideia de igualdade e diferença, mas também pela percepção de que ela é construída tanto pelas trajetórias individuais quanto pelas relações sociais vivenciadas nos diversos contextos do sujeito, “aprendendo” as identidades socialmente construídas a que tem acesso e procurando compreender a percepção do outro sobre ele.

1.4 Identidade: atividade

O conceito de identidade implica considerar a noção de igualdade e diferença dentro de um processo tanto relacional quanto biográfico. Reflitamos um pouco mais sobre o sujeito em relação a sua própria identidade.

Inicialmente, devemos considerar o alerta de Ciampa (2001) para um erro no que diz respeito à maneira como as identidades são pensadas e definidas em nossa sociedade. Quando nos referimos a alguém como “advogado”, corremos o risco de acreditar que o substantivo tem mais influência nas ações do sujeito do que o próprio sujeito na condição de quem as desempenha. É como se a única alternativa para o indivíduo fosse desempenhar o personagem “advogado” preconcebido socialmente.

Os predicados que qualificam o sujeito muitas vezes suprimem o próprio sujeito, definindo-o de antemão. Assim, vincula-se sua identidade ao substantivo atribuído, e não ao próprio sujeito.

Por isso, quando representamos a identidade, usamos com muita frequência proposições substantivas (Severino é lavrador), em vez de proposições verbais (Severino lavra a terra). Pelo fato já mencionado anteriormente, de interiorizarmos o que é predicado, a atividade coisifica-se sob forma de uma *personagem* que subsiste independentemente da atividade que a engendrou e que a deveria sustentar (CIAMPA, 2001, p. 133, grifo do original).

Nessa perspectiva equivocada, o sujeito não é ele mesmo, mas passa a ser o substantivo que se lhe associa. Essa é, inclusive, uma das razões pelas quais a identidade é erroneamente considerada definida e estática, posto que ao professor restaria apenas reafirmar eternamente a mesma identidade de professor já planificada com relação a seus modelos de ação.

O que dá origem ao substantivo é uma ação no mundo real situada anteriormente no tempo, pois, quando se diz que alguém é músico, diz-se a partir do conhecimento de que em algum momento passado essa pessoa desempenhou uma ação socialmente estabelecida como determinante para desempenhar o papel de músico – por exemplo, tocar um instrumento. O que deve garantir a possibilidade de nos referirmos a alguém como músico não é a palavra em si, mas a ação que a motiva. Assim, a identidade é definida pela atividade: “O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 2001, p. 135).

A distinção entre o objeto representado e sua representação, entre o ser físico e as características que o identificam, configura um processo de “interpenetração” desses dois aspectos. Ciampa (2001, p. 161) exemplifica: a noção de *filho* pode anteceder sua existência, e só depois de viver objetivamente sua condição dentro das relações familiares é que, agora parte do mundo objetivo, ele passa a se identificar com o papel do filho.

Se o papel em si não se constitui como a identidade do sujeito, é possível afirmar que a identidade é, em parte, construída a partir da constante aceitação ou negação dos papéis que o sujeito representa a partir do que é esperado ou preconcebido para ele. Tais papéis também estão em jogo quando o indivíduo se

encontra perante outro, assumindo ou ocultando determinados aspectos de sua identidade.

Ocorre que a identidade é comumente vista como estática, visto que o que se tem em conta são os papéis representados, e não as ações que os concretizam.

Dado o caráter formalmente atemporal atribuído à minha identidade pressuposta (que é sucessivamente re-posta), fica oculto o verdadeiro caráter (substancialmente temporal) de minha identidade (como uma sucessão do que estou sendo). Toda aparência é de estabilidade, ausência de movimento e de transformação: o ser estático, a identidade-mito, comandada pelo fetiche de uma personagem, com a qual nos identificamos (e somos identificados) e que nos coisifica (CIAMPA, 2001, p. 179).

A identidade, então, é influenciada pelos padrões social e historicamente construídos, mas é produzida pelo sujeito no presente, num processo de constante modificação, pois, mesmo quando aparentemente se mantém a mesma, a identidade está em processo de movimento permanente, reafirmando-se em diferentes espaços, tempos e dinâmicas sociais.

A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto, e contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações (CIAMPA, 2001, p. 199).

Retoma-se, pois, a questão dos substantivos que aparentam uma imutabilidade dos papéis interpretados, enquanto, na perspectiva que propomos aqui, o que ocorre no processo de construção da identidade é uma constante reafirmação do compromisso por mais das ações desempenhadas no meio social com as identidades pressupostas para o sujeito.

Uma vez que a identidade pressuposta é re-posta, ela é vista como *dada* e não como *se dando*, num contínuo processo de identificação. É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto. Na linguagem corrente, dizemos *eu sou filho*; ninguém diz *estou sendo filho* [...]. De certa forma, re-atualizamos, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta (CIAMPA, 2001, p. 163, grifo do original).

Logo, a identidade é atribuída a partir do padrão social relativo a determinada situação objetiva vivenciada pelo indivíduo. Estabelece-se um padrão para todas as situações semelhantes. Em outras palavras, “o pai se identifica (e é identificado)

como tal por se encontrar na situação equivalente de outros pais” (CIAMPA, 2001, p. 170).

No entanto, nenhuma identificação será representativa da totalidade do sujeito, pois um *pai* possivelmente também será identificado, em outra situação, como *filho*. A ação em diferentes situações sociais em que o sujeito se representa por diferentes personagens – não excludentes, mas complementares – é característica de uma identidade que se produz constantemente a partir de relações estabelecidas no tempo presente.

Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (CIAMPA, 2001, p. 171).

Segundo Ciampa (2001), o indivíduo é protagonista de uma identidade que, mesmo fazendo referência ao coletivo, se cria fundamentalmente a partir de suas próprias ações.

Soma-se a isso, então, a perspectiva de que a identidade como um processo relacional e biográfico é constantemente reafirmada a partir da ação do indivíduo, produzindo as identidades que o igualam ou distinguem dos demais. Não é possível *ser professor* sem, de certa forma, *estar sendo professor*.

1.5 Identidade: identificação

Apesar de a identidade ser a constante reafirmação do ser, não se pode desconsiderar o caráter histórico, cultural e social que influi no estabelecimento dos padrões de cada personagem. Tadeu Silva (2014, p. 76.) afirma que a identidade e a diferença “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós quem as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”.

Entendida aqui como a caracterização do indivíduo a partir de categorias socialmente disponíveis, a identidade baseia-se no passado, ao procurar equivalências com situações anteriores consideradas significativas para a atribuição

das características dos papéis que proporá ao sujeito: “O desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo” (CIAMPA, 2001, p. 198).

Para Hall (2014), as identidades são apresentadas e aprendidas pelas pessoas através da cultura. Assim, o aspecto central da identidade cultural de que se trata tem como referência um passado comum no campo das representações e também a noção de que a vivência dessas identidades no presente as ressignifica em relação ao que foram no passado: “Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos” (Woodward, 2014, p. 28).

Um dos processos centrais relativos aos aspectos individuais da identidade é o de identificação, que diz respeito ao momento no qual o sujeito é caracterizado como indivíduo a partir de categorias socialmente disponíveis.

Dubar (1997, p. 106) considera atos de *atribuição* os que dizem “que tipo de homem (ou mulher) você é”, relativos à identidade para o outro. Já os atos de *pertença* são os que dizem “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser”, relativos à identidade para si.

Portanto, os atos de atribuição concorrem para a identidade no tempo presente, influenciada pelo entorno da pessoa e pela forma como suas relações e seus modos de agir intervêm na determinação das categorias em que ela será classificada por si e pelos outros (professor, engenheiro, arquiteto...). Pertencer a determinada categoria é atender a determinadas expectativas de ação socialmente estabelecidas vinculadas à dada categoria.

Os atos de pertença, por outro lado, partem da busca de uma identidade para si que satisfaça o próprio sujeito. Ensejam também a possibilidade de mudança ao identificar *o que se quer ser*, seja no presente ou no futuro. Isso se deve ao fato de que as identidades atribuídas podem ser aceitas ou não, impulsionando a modificação de aspectos relativos à identidade própria.

Deve-se considerar que atribuir uma identidade a alguém ou estabelecer os critérios determinantes para certas categorias sociais integra uma dinâmica de

relações de poder, visto que, uma vez estabelecidos, esses critérios se impõem a todos os indivíduos pertencentes à categoria em tela. Quando sou admitido numa categoria, tenho minha conduta associada a padrões de ação anteriores a minha presença como seu componente. Ser admitido num grupo é, então, reflexo da busca pela manutenção dessas características como elementos constituintes da identidade que passo a assumir. Tal perspectiva é compartilhada por Tadeu Silva (2014, p. 81):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas [...] a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Por outro lado, os indivíduos incorporam identidades partir de categorias que “devem, antes de mais, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua identidade-para-si” (DUBAR, 1997, p. 107). Mesmo que o sujeito seja considerado pertencente a um grupo diferente, é a categoria com a qual se identifica que realmente contribui com sua identidade para si.

Essas relações de atribuição e incorporação são complementadas pelos conceitos de *identidade social virtual* (atribuição) e *identidade social real* (incorporação) (GOFFMAN, 2004).

As identidades sociais virtuais são compostas por padronizações e demandas socialmente atribuídas a determinados indivíduos apenas por sua condição social ou física, por exemplo. É o que se espera da pessoa sem considerar sua singularidade ou a possibilidade de ela lidar de maneira diferente com questões que, no imaginário social, estão assentadas. As identidades sociais reais, por sua vez, são visíveis no que o indivíduo apresenta como ação que o torna aquilo que o caracteriza. A ação precede a classificação.

[...] percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir serão chamados de sua identidade social real (GOFFMAN, 2004, p. 6).

A partir desses processos, pode-se considerar que a identidade também está situada num sistema de forças que, de um lado, procura atribuir identificações e, de outro, procura torná-las legítimas para poder, então, incorporar identidades.

Reconhecer para si uma identidade é um processo vinculado tanto ao sistema identitário do sujeito quanto ao de seu grupo. Contudo, o que o indivíduo busca como sua identidade social real pode ser diferente da identidade virtual que se lhe atribui. Para Dubar (1997, p. 107), o processo de equilibrar a identidade atribuída a mim e a identidade eu me que atribuo depende de dois procedimentos:

- transações objetivas: visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro, e
- transações subjetivas: buscam manter identificações anteriores e a possibilidade futura de novas identidades adequando a identidade para outro à identidade para si.

Essas transações são “a chave do processo de construção das identidades sociais” (DUBAR, 1997, p. 108), pois são, de certa forma, complementares. Na transação subjetiva, busca-se uma identidade futura inevitavelmente a partir das experiências vividas nas transações objetivas, que são a maneira como somos compreendidos pelos outros.

A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos (DUBAR, 1997, p. 108).

A articulação das duas transações é complexa, posto que mesmo as identidades socialmente atribuídas são sempre reformuladas, cabendo aos envolvidos nas transações objetivas estabelecer uma *negociação identitária* (DUBAR, 1997, p. 108) para estabelecer os critérios definidores de determinadas identidades. Assim, é preciso reconhecer a existência de aspectos objetivos e subjetivos nos dois processos identitários. As transações, por sua vez, indicam a impossibilidade de pensar a identidade como dada, sendo imperativo pensar em identidades que se constituem por meio delas.

O processo de atribuir ou reivindicar identificações também é central, pois, se as identidades se constituem a partir da ação do sujeito, também devem ser

compreendidas pelos outros, daí a necessidade de categorias socialmente consolidadas.

O Quadro 1 sintetiza a proposta de Dubar (1997) para a noção de identidade, considerando sobretudo a dualidade entre os polos biográfico e relacional na análise dos processos identitários.

Quadro 1 – Identidade: categorias de análise

Categorias de análise da identidade	
Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de pessoa você é” = diz-se que você é	Atos de pertença “Que tipo de pessoa você quer ser” = você é quem diz que é
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre: ▪ identidades atribuídas/propostas ▪ identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre: ▪ identidades herdadas ▪ identidades visadas
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (1997, p. 109).

1.6 Identidade: pluralidade, incerteza e metamorfose

Ao considerar a identidade uma igualdade e também uma diferença dentro da trajetória do indivíduo, pode-se perguntar até que ponto nos mantemos os *mesmos* que éramos no passado. Isso porque, se é evidente que a identidade da criança é diferente da identidade do jovem ou do adulto, costuma-se equivocadamente buscar na identidade um aspecto central do indivíduo, uma espécie de essência supostamente estável que o caracteriza ao longo do tempo (DUBAR, 1997; CIAMPA, 2001; SILVA, T., 2014).

Ciampa (2001) sublinha que uma maneira comum de insinuar algo negativo sobre uma pessoa é dizer que “Fulano não é mais o mesmo”. No entanto, é justamente no fato de “não ser mais o mesmo” que reside, para o autor, a chave para a compreensão do que é a identidade.

Ao analisar a narrativa literária de Severino e a narrativa biográfica de Severina, o autor identifica em ambas a transformação do ser, a identidade como uma metamorfose que pode incorporar diversos personagens, alternando-se, sucedendo-se e mesmo coexistindo.

Por ora, queremos apenas apontar o fato de que uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal (CIAMPA, 2001, p. 156).

Assim, a identidade é composta pela história, superando-a e adquirindo novos elementos que serão somados às personagens que já são interpretadas pelo sujeito ou que virão a fazer parte de um processo de negação das personagens que antes eram centrais na identidade.

Podemos entender a articulação de personagens tanto numa perspectiva temporal, uma vez que o sujeito se transforma ao longo da vida, como contextual, uma vez que os papéis identitários diferem de acordo com o ambiente ou o grupo em que ele está inserido e se relaciona.

Assim, existe a identidade profissional, a identidade na família, no grupo de amigos e assim por diante. Por mais que em todas elas esteja presente e representado o mesmo sujeito, as interações são consideravelmente diferentes em cada uma. Na verdade, a noção de identidade pode ser entendida como identidades que se articulam, papéis sociais de que dispomos e fazemos uso conforme o caso:

Embora seja a identidade que defina nossa capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la apenas como a unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa. Logo, podemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento (SILVA, M., 2009, p. 47).

Ainda nessa perspectiva e considerando também o aspecto temporal e histórico das identidades:

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

O que construo para mim como identidade própria é pautado pelo esforço de compreender o que outras pessoas pensam sobre mim a partir das relações construídas na socialização, equilibrando essa percepção com o que reivindico como minha própria identidade. Nesse processo dinâmico, a incerteza é um aspecto central, porque é impossível saber exatamente o que outra pessoa pensa sobre mim. Deve-se ainda considerar que:

Se for verdade que nossa identidade fundamenta-se unicamente em uma relação social e que depende da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolvível entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros (MELUCCI, 2004, p. 48).

Essa incerteza pode ser relacionada também à tensão de que fala Melucci (2004) ao se referir a possíveis conflitos resultantes da expectativa de sermos reconhecidos a partir de nosso próprio referencial. Reivindicar uma identidade é, então, lutar pelo que pode ser chamado de seu.

Além de plural e incerta, a identidade é também provisória, podendo mudar na medida em que emerge uma nova compreensão da identidade para o outro, ou devido a uma nova organização do contexto social do sujeito, ou ainda por mudanças significativas no campo de suas ações. Nesse sentido, podemos estabelecer paralelos com a metamorfose identitária (CIAMPA, 2001) o com o caráter provisório das identidades na modernidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006).

É imperativo conceber a identidade como plural, entendendo-a como um processo de metamorfose em que a ação do sujeito viabiliza uma constante *reposição* de identidades que, mesmo aparentando estar encerradas, se estabelecem historicamente a partir dos e nos meios sociais e culturais, num movimento incessante.

Essa perspectiva é fundamental para entender como a identidade do professor de música está implicada no processo de inserção desse professor, juntamente com toda a sua trajetória de formação, transformação e – e por que não? – metamorfose em contextos escolares. Afinal, os ambientes de trabalho têm

influência na forma como as identidades profissionais são repostas a partir dos modelos de ação adotados pelos sujeitos, modelos esses que se relacionam com as pessoas e as instituições em que estão inseridos.

Pontuemos também que, nessa perspectiva, o professor de música está imerso numa esfera em que parte significativa de sua identidade – a identidade para o outro – se constitui a partir da interação com outros professores no ambiente escolar. De fato, pode ser muito difícil analisar como o outro o percebe e, ademais, resulta numa conclusão que é, antes de tudo, incerta.

Não pensamos, portanto, numa única identidade possível para o professor de música, mas procuramos situá-la dentro de um processo de construção tanto biográfico quanto relacional, em que diversos papéis se articulam frente aos diferentes contextos em que vê imerso ao longo de sua carreira. Consideramos também o aspecto temporal, posto que não concebemos a identidade como definitiva, mas num constante movimento de reposição e, possivelmente, de reinvenção, na medida em que a ação do professor pode mudar com o tempo.

1.7 Identidade: crise

Considerar que existe um leque de papéis ou identificações a desempenhar, assumir ou rejeitar nos leva a refletir sobre até que ponto as identidades socialmente disponíveis são realmente estáveis. É na incerteza, na mobilidade e na fluidez das identidades, aliadas a uma tensão frente aos papéis sociais tradicionalmente estabelecidos, que reside o que vem sendo chamado de crise das identidades por diversos autores.

A noção de crise identitária é um dos principais pontos de aproximação entre os trabalhos discutidos até o momento. Dubar (2009) relaciona a crise das identidades com as modificações e tensões que ocorrem no campo das relações sociais quando não há clareza ou constância nas identificações utilizadas para definirmos uns aos outros.

A exemplo das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente

estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade [...]. A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo (DUBAR, 2009, p. 20).

Stuart Hall (2006) concebe a modernidade como um período histórico no qual a suposta estabilidade das identidades é colocada *sub judice* a partir da mudança estrutural da sociedade no fim do século XX. Nesse período, identidades de gênero, classe social, sexualidade e nacionalidade, tidas como já estabelecidas, passam a ser analisadas por outras perspectivas. Assim, por exemplo, se a identidade socialmente estabelecida e aceita de *mãe* era consideravelmente mais restrita na primeira metade do século XX – minha progenitora, casada com meu pai –, hoje é possível encontrar um leque muito maior de possibilidades, seja quanto à relação biológica – a mãe não precisa mais, necessariamente, ter dado à luz a criança –, seja principalmente quanto às possibilidades de ação implicadas nessa identidade, que envolvem trabalhar fora de casa, ser alicerce financeiro da família e mesmo compor novos arranjos familiares.

É exatamente dessas novas possibilidades de identidade que emerge a noção de crise identitária, que pode ser vinculada à necessidade de o sujeito refletir sobre si mesmo, uma vez que os modelos identitários estabelecidos disponíveis já não lhe são suficientes.

Nessa mesma direção, Bauman (2005) afirma que a identidade só se torna uma perturbação a partir do momento em que é posta à prova. Se as identidades fossem estáticas, talvez não fosse preciso de pensar sobre elas.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme em tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17).

Como aponta Melucci (2004, p. 46), a crise identitária é o momento em que o sujeito é posto à prova, sendo obrigado a lidar com a instabilidade da definição de si mesmo.

As situações críticas são, por excelência, o momento em que nossa identidade e suas fragilidades são reveladas: quando somos submetidos a expectativas contraditórias, quando perdemos nossas identidades tradicionais, quando entramos em um novo sistema de normas. [...] Nos casos mais graves, pode ocorrer uma ruptura, uma fragmentação do eu, ou uma perda de seus limites.

Esses autores se aproximam do que pensam Dubar (1997, 2009) e Ciampa (2001) sobre a transitoriedade das identidades. Assim, a crise identitária pode ser relacionada à contemporaneidade, quando as relações se tornam cada vez mais amplas e variadas. Os espaços sociais do trabalho e da família comportam hoje muito mais possibilidades de ação e, conseqüentemente, de identidades que impulsionam a reflexão do sujeito sobre si mesmo. A identidade, então:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, mais do que buscar uma única identidade imutável, Bauman (2005, p. 36) sugere que pensemos nossas identidades considerando sua transitoriedade:

Resumindo: “identificar-se com...” significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Assim, talvez seja mais prudente portar identidades na forma como Richard Baxter, pregador puritano citado por Max Weber, propôs que fossem usadas as riquezas mundanas: como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento.

Se a contemporaneidade enseja a instabilidade das identidades que antes eram inquestionáveis e contínuas, como se configura a crise identitária entre os docentes? Se todos são identificados como professores, serão então os modos de ação que caracterizam a prática docente que entram em jogo nessa crise identitária?

Estes questionamentos indicam que, dadas estas ponderações acerca do conceito de identidade, é necessário situar a profissão docente em relação a elas, para então estabelecermos relações entre identidade e a profissão docente.

1.8 Pensando a profissão docente

Quando, no início do trabalho, falamos em buscar elementos indicativos do processo de constituição da identidade profissional docente, pareceu que se devia antes explicitar o que se entende conceitualmente por identidade. Apresentamos então um dos aspectos centrais para a constituição da identidade, que são sua relação direta com as ações desenvolvidas no cotidiano e também as maneiras como tais ações estão envolvidas na socialização com outros sujeitos. Pensar sobre a identidade é considerar o que se faz e como o que se faz afeta determinados contextos como o de trabalho ou o familiar.

No entanto, ainda que brevemente, há que discutir uma questão diretamente relacionada ao conceito de identidade profissional e a maneira como vê a profissão do professor – e, portanto, a do professor de música.

Afinal, o que faz do professor de música um profissional? É possível pensar a identidade profissional docente nesse caso?

A questão já encerra em si mesma uma parte indispensável de sua resposta: o professor de música é um professor. Em outras palavras, não é possível pensar a identidade do professor de música sem considerar o fato de que, paralelamente a sua especificidade, o ensino de música, está sua generalidade, o ensino. É a docência que equipara o professor de música aos demais professores, licenciados e pedagogos e, portanto, permite compreender elementos importantes de sua identidade profissional. Igualdade e diferença estão no cerne da trajetória identitária do professor de música, que se constitui, pois, a partir da interação com os demais professores com quem compartilha os espaços escolares nos quais vivencia efetivamente sua profissão.

Retomando a questão, consideramos necessário pensá-la tendo em conta sua complexidade e, portanto, antes a necessidade de colocá-la em pauta do que propriamente de respondê-la de forma definitiva.

Nóvoa (1991) expõe o que chama de “processo histórico de profissionalização do professorado”, uma vez que, a partir do século XVIII, se intensificam a estatização do ensino e os questionamentos com relação ao perfil ideal desse

professor que não estava mais a serviço da Igreja. Acrescenta ainda que, no fim desse mesmo século, o professor precisava de uma licença para lecionar.

A criação desta licença é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. [...] As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1991, p. 14, grifo do original).

Destaca também a sistematização dos mecanismos de formação docente nas escolas normais, a partir das quais se consolidam as normas e os saberes da profissão. Assim, “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1991, p. 15).

No entanto, o estatuto da profissão docente não se mostra muito claro, pois os professores nem se enquadram como integrantes da elite intelectual ou econômica, nem tampouco são parte das grandes massas populares. Nesse contexto, o surgimento das associações de professores é essencial para pensá-los como um grupo profissional com ideais comuns.

Para o autor, as últimas décadas do século XX representam um período de perda de prestígio e de consequente desprofissionalização da profissão docente, destacando as incertezas quanto à função da escola na sociedade como um dos elementos desse processo.

É nas décadas finais do século XX, motivadas por mudanças sociais, econômicas e políticas, que as exigências sobre o professorado se modificam substancialmente, sendo este agora responsável por um ensino voltado também para as grandes massas: “A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos” (ESTEVE, 1995, p. 96).

A identidade docente da passagem do século é submetida a novas dinâmicas, sendo preciso agora lidar com uma nova realidade. Se o meio social e as interações têm influência significativa na constituição das identidades, o professor agora precisa lidar com uma nova dinâmica de trabalho.

Para Esteve (1995), os fatores de mudança são o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes alternativas de informação, a ruptura do consenso social sobre o papel da educação, o aumento das contradições na atividade docente, a mudança de expectativas com relação ao sistema de ensino, a desvalorização social do professor, as condições de trabalho inadequadas, a mudança na relação professor-aluno e a fragmentação do trabalho docente.

Podemos considerar esse processo de desprofissionalização um elemento central na crise identitária docente, afetando diretamente a maneira como os professores percebem o próprio trabalho e, sobretudo, como são vistos pelos outros.

Sobre a profissão docente, Sacristán (1995, p. 64/68) afirma que “diz-se que é uma *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas [...] [sobretudo porque] os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir”.

Assim, o professor não tem o monopólio de uma modalidade do saber, aspecto central no estatuto das profissões clássicas, como a medicina. Nessa perspectiva, pensar a profissão docente como *semiprofissão* parece dizer muito mais de suas especificidades e de suas diferenças em relação às profissões liberais clássicas do que necessariamente da falta de um *status* profissional no contexto atual.

Partindo do conceito de saberes profissionais, de que trataremos logo adiante, Tardif (2002, p. 40) contribui com a afirmação de que:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber [...]. O corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares).

No entanto, o autor ressalva que isso não impede o professor de se valer também dos saberes que constrói cotidianamente em sua própria experiência e acredita que parte da estratégia de profissionalização do trabalho docente consiste em tornar legítimos esses saberes experienciais de modo que sejam reconhecidos pelos grupos responsáveis pela seleção dos demais saberes curriculares e disciplinares.

Procurando ver a questão mais amplamente, Imbernón (2011, p. 26) recorre a Schön (1992,³ 1998)⁴ e propõe outra definição: é a própria dinâmica inerente ao trabalho docente que a configura como profissão.

Profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la [...]. O profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Mas é possível pensar num modo particular de exercício da profissão docente? Quais seriam os *pontos de encontro* entre professores com formações tão diversas e atuando em contextos também diversos?

É inegável que a profissão docente apresenta certo hibridismo, uma vez que lida com os conhecimentos da base pedagógica e também com conhecimentos específicos, como, por exemplo os conhecimentos musicais que permeiam as ações do professor de música. Assim, é consenso que, para ensinar geografia, por exemplo, é preciso conhecer a geografia como campo científico, embora esse conhecimento por si só não seja suficiente para ensinar geografia propriamente.

Tais conhecimentos são provenientes tanto da área de conhecimento chamada pedagogia quanto das áreas científicas ou humanísticas que dão origem às disciplinas do currículo escolar nos quais um profissional se forma. Além desses conhecimentos sistematizados, outros saberes completam o processo de profissionalização, provenientes dos grupos a que um professor pertença (PENIN, 2009, p. 31).

³ SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

⁴ SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

Tardif (2002) apresenta os saberes docentes como elemento central da constituição do professor, sendo, antes de mais nada, construídos socialmente. Para o autor, o saber docente é:

Um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p. 15).

Além de sociais, os saberes docentes são temporais, posto que se inserem numa trajetória de vida e de formação profissional, e também plurais, posto que se originam em contextos diversos como a família, a universidade e o local de trabalho.

A organização dos saberes docentes proposta por Tardif (2002) considera saberes de natureza pedagógica, curricular, disciplinar e experiencial, conceituação semelhante à de Pimenta (1997).

Os saberes pedagógicos são as “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Eles orientam o trabalho pedagógico levando em conta o conhecimento teórico acerca do ensino, proveniente das ciências da educação.

Os saberes disciplinares, por sua vez, são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 38). São eles que constituem as especificidades de cada disciplina e que marcam as diferenças entre professores de música e de filosofia, por exemplo, no que tange ao conhecimento científico de cada um durante sua formação.

Os saberes curriculares são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais” (TARDIF, 2002, p. 38). São, dessa forma, derivados na relação dos professores com os planos de ensino e o currículo vigente em seu contexto de trabalho.

Já os saberes experienciais consistem tanto no conhecimento construído pela vivência durante a vida escolar do professor (PIMENTA, 1997) quanto no que ele

acumula no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvendo saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim, os saberes mobilizados pelos professores são um elemento importante de sua identidade, simbolizando tanto suas semelhanças – saberes pedagógicos – como suas diferenças – saberes disciplinares –, além de se constituírem numa esfera relacional e biográfica em relação a seus pares e ao currículo de seu contexto de trabalho e da experiência adquirida ao longo do tempo.

Além dos diversos conhecimentos de que dispõe o professor – pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002) –, lembremos que a ação no contexto é fundamental para a constituição da identidade, de modo que os aspectos constitutivos da identidade docente também são aqueles relativos à maneira como o professor vivencia sua profissionalidade, “fusão dos termos profissão e personalidade” (PENIN, 2009, p. 25).

Portanto, ser um profissional da docência está relacionado também à postura, à abordagem e ao compromisso do professor com seu trabalho, transcendendo a mera ocupação ou a aplicação de técnicas preestabelecidas:

Há quem viva o magistério como uma ocupação trabalhista: tem um trabalho ao qual dedica algumas horas e com o qual ganha algum dinheiro. Outros o entendem como um ofício para o qual se prepararam; eles o exercem e se restringem a isso. [...] Há quem viva o magistério como profissão. Isso quer dizer que o indivíduo que atua tem uma formação especializada, mas depois há um grau de incerteza que o leva a tomar decisões por si mesmo. E por isso é um profissional. [...] Ser profissional significa tomar decisões, portanto pressupõe algum compromisso ético, um contrato moral (MARTINEZ, 2009, p. 61).

Além da formação especializada, todos os professores devem agir na incerteza e de forma ética. Portanto, uma vez que ser profissional está diretamente ligado ao sujeito professor e ao modo como ele exerce sua profissão, sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional – sua profissionalização – adquirem ainda mais importância: “O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada” (PENIN; ARANTES, 2009, p. 25).

Ainda com relação à identidade profissional docente, Martin Lawn (2001), no contexto inglês, considera o sistema político em que ela está inserida. Para o autor, a identidade do professor é construída a partir de pressões externas, sobretudo do Estado, que procura planificar o modelo profissional conveniente a seus propósitos políticos. Nessa perspectiva, a identidade do professor serve como mecanismo de controle para a manutenção da identidade social estabelecida.

Chamon e Sales (2011) apresentam as noções de *Eu profissional* e *Ideal profissional*:

O Eu profissional pode ser caracterizado como a imagem que o indivíduo construiu de si mesmo na interação profissional, dentro de contextos profissionais. Ela pode ser considerada como o produto da imagem que os outros enviam ao sujeito – e que ele próprio integrou – e de um aspecto criativo, reação do indivíduo à situação profissional. Quanto ao Ideal profissional, pode-se defini-lo como o modelo (visto como conjunto de valores e opções adotadas) do “bom profissional” que o indivíduo quer vir a ser.

Assim, os modos de ação do professor são influenciados por duas forças, que podem ser convergentes ou divergentes: o modelo de professor ideal proposto pelo Estado, único, e, portanto, restritivo, uma vez que desconsidera a possibilidade de práticas plurais com formações, especializações e contextos de atuação diversos, e o ideal que o professor vislumbra para a própria prática, que pode ser inviabilizado pelas condições de trabalho ou, por outro lado, estimulado, se for de encontro ao modelo profissional que se espera dele. Nessa dinâmica, contudo:

[...] não devemos supor que as identidades profissionais docentes se reduzam apenas ao que os discursos oficiais dizem sobre elas, já que elas a todo o momento negociam suas representações em meio a um conjunto de variáveis extremamente complexas tais como: a história familiar e pessoal dos docentes, as condições de trabalho e os discursos que revelam o que são e as funções que desempenham (SILVA, M., 2009, p. 53).

Ainda sobre a identidade profissional, Pimenta (1997, p. 7) observa que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no

... mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Assim, a autora reafirma o protagonismo do professor em sua própria identidade profissional, construída com base em suas ações, sua trajetória biográfica e também nas relações vivenciadas nos contextos de trabalho.

Gonçalves (1996) faz contribuição semelhante, ressaltando a necessidade de se considerar tanto a esfera pessoal quanto a esfera profissional ao se analisarem os processos formativos do professor:

O modo como um docente se transformou no professor que é, num dado momento, é o resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que, tendo por base as suas características pessoais e sua personalidade, se realiza através de transições de vida e no quadro de um conjunto de factores de natureza sócio-profissional, que compreendem o ambiente de trabalho na escola e as características específica da profissão docente (GONÇALVES, 1996, p. 365).

Percebe-se então a necessidade de pensar a prática docente de tal modo que se equilibrem a possibilidade de o professor significar sua prática a partir de sua própria experiência e de seus valores com outros elementos adjacentes, oriundos de exemplos profissionais diversos, colegas de trabalho e mesmo de práticas orientadas pelas Secretarias de Educação.

A identidade profissional é apresentada por Moita (2007, p. 115) como:

Uma construção que tem uma dimensão espácio-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. [...] É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

A identidade profissional docente constrói-se então como processo temporal, mobilizando tanto a esfera individual de atuação, percepção e análise do trabalho docente quanto os contextos coletivos relativos ao ensino, processos biográficos e relacionais da constituição de sua identidade profissional.

Assim, considerando a docência uma atividade profissional, concluímos que a possibilidade de analisar os fatores envolvidos na constituição de uma identidade docente exige considerar os saberes docentes e a ação do professor como constitutivos dessa identidade, que tem caráter processual, pois se dá no decorrer da formação do professor, e individual, pois surge a partir de sua ação pedagógica.

1.9 Outros trabalhos sobre identidade docente

Além dos trabalhos já citados, há outras importantes contribuições ao tema da identidade docente. Apesar das diversas orientações teórico-metodológicas, observamos que a identidade profissional docente entendida como um processo contínuo é comum a muitos estudos publicados nos últimos anos. A necessidade de pensar a identidade a partir de contextos de formação e de atuação e das relações vividas neles também é recorrente nesses trabalhos.

Farias e Souza (2011) constataam que os principais referenciais teóricos nas pesquisas que se valem do conceito de identidade para discutir a formação de professores são autores como Dubar (1997), Hall (2006), Ciampa (2001) e Bauman (2005). Assim, fica caracterizada a aproximação entre áreas como a sociologia e a psicologia social e a formação de professores a partir do conceito de identidade.

Z. Oliveira et al. (2006) partem da análise de produções textuais de professoras de educação infantil para constatar que a formação profissional contínua modificou substancialmente o modo como as docentes compreendem a si mesmas e relatam seu trabalho, passando a falar sobre ele de forma sistematizada e reflexiva. A formação é, então, fundamental na construção de sua identidade profissional.

Nessa mesma perspectiva, Barbaceli (2013) constata que o espaço de formação concorre significativamente para a construção da identidade profissional docente, que:

É constituída a partir da opção por uma profissão, que abarca toda a vida do indivíduo – e suas escolas – e se consolida no exercício profissional, que é um processo de reafirmação constante dessa escolha inicial que ocorre concomitante a uma adaptação aos modelos e padrões da profissão (BARBACELLI, 2013, p. 108).

O autor situa a formação profissional e a atuação no cotidiano escolar como polos do processo de constituição de uma identidade docente constantemente reposta no mundo do trabalho.

A partir de entrevistas com docentes do ensino fundamental do Recife e da análise documental de jornais e revistas que trazem representações sobre ser professor, Galindo (2004) discute a identidade profissional docente por meio dos conceitos de *autorreconhecimento* (como o sujeito se percebe) e de *alter-reconhecimento* (como é reconhecido pelo outro).

Da perspectiva dos estudos culturais, Loguercio e Del Piño (2003) avaliam a importância da cultura escolar na produção de discursos sobre a escola e sobre professores, influenciando a construção da identidade docente. Além disso, observa que o meio escolar pode se sobrepor ao movimento interno do sujeito com respeito ao que ele virá a ser como professor:

A identidade é, por vezes, tão definida por imersão na cultura que a diferença não aparece ou, ao aparecer, é classificada como *outsider* e, de novo, é naturalizada pelas redes discursivas sobre *outsider*, vencendo-se, assim, o novo ou reatualizando antigos enunciados (LOGUERCIO; DEL PIÑO, 2003, p. 25).

Alves-Mazzotti (2007) discute as diferentes representações sobre a docência em grupos de professores, constatando que, no ensino fundamental I, o núcleo de representações é a *dedicação*, enquanto, no fundamental II, os elementos centrais são *luta e dificuldade*.

Da pesquisa organizada por Gatti et al. (2007), sobre a identidade e sua relação com a profissionalização docente, destacamos a apresentação das formas identitárias⁵ propostas por Dubar (1997). Ainda que as formas identitárias não sejam nosso objetivo aqui, consideramos relevante tal estudo, pois indica caminhos para pensar o conceito de identidade e sua relação com a docência.

⁵ As formas identitárias postuladas por Dubar são:

- identidade do distanciamento: combina preferências individuais com estratégias de oposição;
- identidade fusional: combina preferências coletivas com estratégias de aliança;
- identidade negociatória: alia polarização no grupo e estratégias de oposição;
- identidade afinitária: alia preferências individuais e estratégias de aliança.

Também existem trabalhos que, embora não tratem especificamente da identidade do professor de música, apresentam perfis de licenciandos em música que contribuem para pensarmos a identidade desse professor nesta pesquisa.

Entre diversas outras constatações, Mateiro e Borghetti (2007) afirmam, que apesar da vontade de trabalhar como professores, nenhum dos alunos da licenciatura em música da UDESC entrevistados vislumbrava lecionar na educação básica.

O estudo de Prates (2004) se aprofunda no processo de escolha do curso de licenciatura em música por estudantes da UFRGS, constatando que, na maioria dos casos, essa escolha se deve ao desejo de estar perto da área da música, sem relação com uma projeção futura no mundo do trabalho. Sobre identidades, partindo também do trabalho de Dubar (1997), o autor afirma que:

As identidades de músico e de professor constantemente estiveram presentes no grupo e, na maioria das vezes, circunscritas na mesma pessoa. A identidade de músico, os calouros pareceram reconhecer desde o início de seus estudos musicais. Já a identidade de professor, para alguns, pareceu já ser consolidada, para outros, incipiente – sendo “despertada” a partir do poder simbólico dos saberes pedagógico musicais, mais sensivelmente após o grande divisor de águas que foi o ingresso no curso (PRATES, 2004, p. 122).

Z. Oliveira et al. (2006) postulam a necessidade de que, no contexto atual, quando o ensino de música busca estabelecer-se na escola, se reflita mais amplamente sobre qual é a identidade que se busca para a educação musical no Brasil. Partindo do princípio de que a área é composta por igualdades e por diferenças, afirmam:

[...] a área de educação musical precisa refletir, repensar sobre suas próprias experiências, valores e propostas para construir uma identidade que possibilite que a música possa ter trânsito, valor e interação na sociedade e na escola. Mesmo sendo iguais como seres humanos, precisamos assumir as diferenças como constitutivas da nossa identidade. E, como área, mesmo trabalhando com objetivos, conteúdos ou repertórios comuns, precisamos assumir as diferenças que temos como área de conhecimento específico, assim como as diferenças pessoais, institucionais, musicais e artísticas que constituem a nossa identidade de professores de música (OLIVEIRA, Z. et al., 2006, p. 44).

Embora não tratem diretamente da identidade, Alvarenga e Mazzotti (2013) discutem como a representação social do que significar ser músico e ser professor de música influencia a constituição da identidade profissional do professor de música e afirmam que essa identidade é diluída na pluralidade de concepções que o acompanham desde a formação inicial até o exercício da profissão.

Nesses termos, percebemos que, direta ou indiretamente, o conceito de identidade vem sendo empregado de várias maneiras em trabalhos que procuram compreender a formação e o trabalho de professores.

1.10 Uma necessária síntese do conceito de identidade

Procuramos até aqui apresentar o conceito de identidade a partir das contribuições de diversos campos de estudo. Observamos a necessidade de se considerar a identidade a partir da noção de igualdade e diferença e também em seus aspectos individuais/biográficos e coletivos/relacionais. Vimos que as ações do sujeito são centrais para lhe atribuir determinada identidade, mas os outros devem ser capazes de identificá-lo pelos mesmos meios. Mostramos ainda que a identidade não é estática, definitiva, e sim plural, incerta e em constante processo de reinvenção e metamorfose. A crise identitária, relacionada principalmente à instabilidade das identificações tradicionais, também foi apresentada para contextualizar esta pesquisa. Finalmente, procuramos articular esse conceito com reflexões sobre a profissionalização docente e, assim, postular a existência de uma identidade profissional docente.

Propomo-nos agora o exercício de aglutinar esses elementos em torno de um mesmo enunciado, a fim de sintetizar o que foi apresentado até aqui, analogamente ao que faz Tadeu Silva (2014, p. 97):

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e

narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Mas como definiríamos identidade? Ela diz respeito à possibilidade e à necessidade de sermos iguais e diferentes dos demais. A identidade se constrói a partir da trajetória individual do sujeito e também das relações que ele desenvolve no meio social ao longo do tempo. A identidade precede o sujeito, sendo-lhe apresentada por meio da cultura e de costumes e interações sociais já estabelecidas. Assim, pensada como papéis ou personagens disponíveis no meio social, a identidade pode ser atribuída por terceiros ou reivindicada pelo indivíduo em processos de identificação. Isso não significa, no entanto, que o sujeito seja passivo quanto ao que caracteriza determinada identidade, uma vez que é sua ação no mundo o elemento central para a consumação dessa identidade. A identidade não é, ela *está sendo*, num processo de reposição constante. A identidade não é fixa, estática ou definitiva, uma vez que tanto as referências identitárias do mundo externo estão abaladas na contemporaneidade quanto o sujeito e seus contextos de vida se modificam com o passar dos dias. É impossível manter-se o mesmo.

A identidade profissional docente compartilha esses mesmos enunciados.

Ao professor também cabe analisar suas semelhanças e diferenças tanto em seu próprio meio profissional como em relação às demais profissões.

Ser professor é, antes de tudo, uma identificação historicamente construída e validada socialmente, nas relações que surgem a partir do que se considera ser professor, e culturalmente, a partir dos costumes esperados dessa identificação. Por outro lado, por estar hoje num processo de desvalorização profissional, a identidade profissional docente é instável e incerta tanto para o docente quanto para a sociedade, que reluta em admitir sua importância. Constrói-se, assim, o pano de fundo da crise identitária docente.

O professor também *está sendo*, uma vez que sua prática é diariamente reposta em sala de aula ou em outros contextos de atuação que lhe permitem negar o professor que foi ontem e reivindicar uma nova identidade.

A identidade do professor também é plural e processual, pois, mesmo em processos de negação de uma identidade atribuída ou de reivindicação de uma nova

identidade, as vivências, a formação e a experiência no trabalho constituem sua identidade.

Portanto, só se podem analisar as identidades profissionais docentes da perspectiva de que elas são históricas, culturais e sociais; individuais e coletivas; processuais, instáveis, plurais e incertas.

Capítulo 2

INFLUÊNCIAS NA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MÚSICA

O Capítulo 1 apresentou conceitualmente o que se entende aqui por *identidade* e *identidade profissional docente* e procurou situar o professor de música numa dinâmica mais ampla, posto que ele é, antes de tudo, um professor.

Quando nos referimos a alguém como professor, o fazemos geralmente a partir do conjunto de características socialmente construídas e aceitas como representativas da categoria *professor*. Usualmente, dizemos que alguém é professor na medida em que é possível classificá-lo como semelhante a outros professores que o antecederam, no que diz respeito a essas características principais como, por exemplo, exercer função relacionada ao ensino ou ter um diploma de nível superior em pedagogia ou alguma licenciatura.

Então, o que significa afirmar que alguém é professor de música? E que aproximações ou distanciamentos surgem quando limitamos ainda mais a tipificação: professor, professor de música, professor de música no ensino regular, professor de música no ensino regular de uma escola pública...?

Consideremos, pois, que *professor de música* é um papel social construído a partir de um contexto sócio-histórico. Assim, um dos aspectos que influem na construção da identidade do professor de música contemporâneo é a comparação dessa identidade que o antecede na profissão. É a partir da incorporação – ou da negação – da identidade atribuída que o professor de música constituirá sua própria identidade profissional no decorrer de sua carreira.

Ser professor de música hoje remete ao que foi construído historicamente com relação à função do músico e do professor de música na sociedade, portanto, é impossível desvincular a realidade atual em que vivem os professores de música de Itupeva, por exemplo, dos processos que levaram ora à ausência, ora à presença da música nas escolas de educação básica, como veremos.

É preciso considerar ainda que pensar sobre a música e o ensino de música não significa, de modo algum, restringir tais práticas a contextos formais de ensino, ou seja, a escolas de educação básica ou a cursos superiores na área de música.

Ainda que esta pesquisa se dedique a esses contextos específicos, é inegável que a música é um elemento central na composição da cultura popular brasileira, presente nas mais diversas manifestações tradicionais e na grande mídia, que tem grande influência na composição de gostos e preferências estéticas.

O texto de Vygotsky (1991)⁶ é referência para que Maria Teresa Freitas (2002) discuta essa perspectiva teórica em relação à pesquisa qualitativa.

[...] que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal, é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento (FREITAS, M., 2002, p. 27).

Vejamos como se articulam o histórico da profissão e os contextos atuais de formação e atuação profissional como influências na constituição da identidade do professor de música.

2.1 Histórico da profissão no Brasil

A história do ensino de música no Brasil é consideravelmente plural, uma vez que cada região tem suas singularidades interpretativas dos diversos registros.

No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens. Alguns autores vão correlacionar esse início com os ciclos econômicos e culturais como o ciclo da borracha, no Amazonas, ou o ciclo da mineração e a presença de um movimento artístico-musical, em Goiás, no século XVIII (SOUZA, 2014, p. 111).

Assim, pode-se afirmar que a atividade do professor de música no Brasil existe desde o período da colonização, com o uso da música no processo de catequese dos índios (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007⁷ apud ESPERIDIÃO, 2012, p.

⁶ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

⁷ OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

165). Até cerca de meados do século XIX, essa atividade mudou bastante, mas se manteve restrita aos grandes conservatórios⁸ ou ao ensino particular, na residência das elites.

Em escolas públicas, podemos considerar que os primeiros professores de música foram os formados nos cursos das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de São Paulo⁹ a partir do fim do século XIX. Desde então, a música esteve presente nas escolas brasileiras, sobretudo na forma de canto coral, em que se concentrou a disciplina de música na maior parte dos cursos de formação.¹⁰

Idealizado pelo músico Heitor Villa-Lobos, a projeto do canto orfeônico¹¹ adquire grandes proporções no Rio de Janeiro e em São Paulo, mas não modifica substancialmente a formação docente nos cursos normais. Apenas abre-se a possibilidade de os professores cursarem uma especialização em canto orfeônico.¹²

Segundo Esperidião (2012), a necessidade de formação específica para o professor de música só seria regulamentada na LDB n. 4.024/1961, que exigia formação em nível superior para lecionar no ensino médio. Novamente, a medida não alterou o quadro em que os especialistas em canto orfeônico e os professores normalistas eram os principais responsáveis pelo ensino de música. Nesse sentido, Fonterrada (2008, p. 214) afirma:

⁸ Em 1841, cria-se o primeiro Conservatório de Música do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, pelo Decreto n. 238, de 27 de novembro de 1841.

⁹ No Rio de Janeiro, o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, determina que o ensino nas escolas primárias de 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos) ensinaria elementos de música (artigos 3º e 4º) e que o curso de formação nas Escolas Normais teria uma disciplina se chamada música (artigo 12º). Já em São Paulo, o Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, também oficializa a disciplina de música no currículo das Escolas Normais.

¹⁰ No Instituto Caetano de Campos, considerado na época um modelo educacional brasileiro, as aulas de música tinham um teor bem diferente do que ocorria nas escolas especializadas. Aplicava-se um método inspirado nas então mais recentes descobertas científicas, como se lê em *O ensino da música pelo método analítico*, de João Gomes Júnior e do maestro Gomes Cardim, publicado em São Paulo em 1926. Os autores baseavam sua proposta nas pesquisas de eminentes cientistas europeus [...] para fundamentar seus estudos do desenvolvimento da linguagem musical (FONTEERRADA, 2008, p. 211).

¹¹ O projeto do canto orfeônico surge do desejo de Villa-Lobos implantar a música nas escolas brasileiras. Assim, por meio do canto coral e de um repertório que valorizava o folclore nacional, o projeto se expande por todo o Brasil. No entanto, acaba sendo criticado por se vincular aos ideais populistas, durante a Era Vargas (1930-1945).

¹² Decreto-Lei n. 9.494/1946.

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, que não diferia profundamente da proposta anterior. Os professores de música, nas escolas, eram ainda os mesmos, e não havia flagrante antagonismo entre a nova proposta e a anterior, de Villa-Lobos.

Ainda que desvinculada das principais tendências que surgiam no campo da educação musical, a música ao menos estava presente na educação pública.

No entanto, até esse momento, prevalecia uma formação consideravelmente técnico-instrumental, uma vez que os maestros, principais responsáveis pela formação de professores, traziam a herança de um padrão europeu, muito mais voltado para a prática do que preocupado com questões pedagógico-musicais. Consequentemente, a música que chega à escola primária também é vazada nesse paradigma de valorização da excelência da performance e do rigor técnico.

2.1.1 A LDB n. 5.692/1971 e a atividade educação artística

A partir da LDB n. 5.692/1971, passa-se a exigir formação superior dos professores das disciplinas específicas no 2º grau (CASTRO, A., 1974). No entanto, o que poderia significar um avanço na formação do professor de música resultou no desaparecimento da disciplina educação musical, pois, como consequência de seu artigo 7º,¹³ a lei “extinguiu a disciplina Educação Musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da Educação Artística” (FONTEERRADA, 2008, p. 218). Deliberou também que o professor responsável pela educação artística no 2º grau deveria ser polivalente, tendo formação específica em uma das artes e conhecimento das demais linguagens artísticas.

O Conselho Federal de Educação instituiu o Curso de Licenciatura em Educação Artística, pelo Parecer n. 1.284/73, alterando o currículo do antigo Curso de Educação Musical ao integrar as quatro áreas artísticas e distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho e, ainda, ao estabelecer a polivalência do professor dessa disciplina (ESPERIDIÃO, 2012, p. 219).

¹³ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

A partir daí, os recém-criados cursos superiores de licenciatura em educação artística se expandem rapidamente na década de 1970,¹⁴ mas acabam encontrando dificuldade para estabelecer um modelo efetivo para a formação do professor polivalente em artes.

No modelo de formação proposto na Indicação n. 23/1973,¹⁵ a licenciatura curta em educação artística habilitava a lecionar no então 1º grau, da 1ª a 8ª série. Para todo o ensino de 1º e 2º grau, exigia-se licenciatura plena nas habilitações música, artes plásticas, desenho e artes cênicas (CASTRO, A., 1974).

Na prática, no entanto, esse modelo não se mostrou efetivo nas décadas de 1970-80, pois resultou no tratamento raso dos conteúdos específicos e na falta de uma formação técnica de qualidade (FONTERRADA, 2008).

Para o professor especialista em música, a única possibilidade de lecionar em escola pública seria como licenciado em educação artística – habilitação em música. No entanto, o que se verificou foi o predomínio de professores de educação artística com habilitação em artes visuais.

Mais do que o predomínio de uma linguagem, as consequências da LDB n. 5.692/1971 são mais abrangentes no ensino de artes e música:

Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações (FONTERRADA, 2008, p. 218).

No entanto, a autora acrescenta, a educação artística se torna sinônimo de “livre expressão”, e o ensino de arte se volta ao improviso e ao espontaneísmo, caracterizado sobretudo pela falta de planejamento das aulas. E conclui: “Em um momento de forte repressão, é instituída como uma espécie de válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão” (FONTERRADA, 2008, p. 219).

¹⁴ Esta expansão se dá tanto pela autorização de novos cursos de educação artística (Decreto Federal n. 75.414/1975) como pela transformação de cursos de desenho ou música em cursos de educação artística (Decretos n. 74.410/1974 e n. 74.412/1974).

¹⁵ A Indicação n. 23/1973 propõe que as licenciaturas da área de educação geral sejam agrupadas em três campos de conhecimento, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, que correspondem a cursos; e, a cada curso, um conjunto de habilitações (CANDAU, 1987, p. 24).

Ressalte-se ainda que, assim, a maneira como se concebe a educação artística contraria a “tendência tecnicista desta LDB” (SAVIANI, 1978, p. 187¹⁶ apud PENNA, 2004, p. 21).

O professor de educação artística não é mais visto como um formador, mas como incentivador de práticas desconexas que, de forma alguma, caracterizam o ensino de artes e de seus conteúdos:

Assim, de um lado, a obrigatoriedade colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo e essa disciplina tem, desde então, espaço garantido por lei na escola. De outro, a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação obliteraram a função precípua da arte, que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os *conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações* (SUBTIL, 2012, p. 147, grifo do original).

A consequência do declínio da qualidade da formação superior dos professores de educação artística é a consolidação de práticas equivocadas no ensino de artes. Diante disso, cria-se gradativamente um estigma negativo da educação artística, vista como uma disciplina desprovida de conteúdos próprios.

2.1.2 A LDB e o ensino obrigatório de artes

A partir da década de 1980, mobilizam-se grupos como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) que lutavam pela arte como componente curricular da educação básica. Segundo Dia e Lara (2012, p. 930), “A presença do ensino de artes no texto constitucional e na LDB era reivindicada incessantemente pela FAEB”.

Os esforços de grupos como a FAEB tiveram resultado e, no texto da LDB n. 9.394/1996, a atividade de educação artística é substituída pela disciplina de artes, que passa a ser componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação

¹⁶ SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

básica.¹⁷ A disciplina de artes ainda engloba as linguagens artísticas da música, do teatro, da dança e das artes visuais, mantendo a modalidade anterior, da formação polivalente do professor de artes com licenciatura em educação artística e habilitação em linguagem específica. No entanto, a formação deve ser em licenciatura plena, conforme o artigo n. 62.

Nos anos seguintes, são publicados dois documentos¹⁸ essenciais para o entendimento da situação do ensino de artes após a LDB n. 9.394/1996: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998b) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998a). O principal objetivo de ambos é apresentar possibilidades de organização do ensino público em consonância com a educação em prol da liberdade e da solidariedade, preconizada pela LDB n. 9.394/1996.

No entanto, apesar da obrigatoriedade do ensino de artes e das orientações presentes nesses documentos, mantém-se o formato anterior, já que:

Essa LDB não esclareceu como deveria ocorrer a implantação da música nas escolas e muito menos fez qualquer referência à formação dos professores para essa disciplina. Por sua vez, a expressão “o ensino de arte” recebeu diferentes interpretações por parte das escolas, já que a elas foi concedida autonomia em relação às concepções das suas referidas práticas educativas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 221).

O autor afirma também que não houve mudança: o ensino de artes visuais continuou sendo considerado sinônimo da disciplina de educação artística, ao mesmo tempo muito poucos professores de música lecionavam em escolas públicas.¹⁹

¹⁷ Artigo 26º, que trata dos currículos do ensino fundamental e médio. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

¹⁸ Especificamente à disciplina de artes, esses documentos procuram apresentar como área de conhecimento, com seus próprios conteúdos e práticas pedagógicas. Questionam o entendimento anterior, segundo o qual a educação artística era mais um passatempo do que uma disciplina autônoma, e, ao mesmo tempo, propõem uma análise detalhada das características e singularidades e dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem das diferentes linguagens artísticas. A música, por exemplo, é discutida numa seção individual tanto no RECNEI quanto nos PCN dirigidos ao ensino fundamental I e ao ensino fundamental II, orientando o professor de artes que trabalha com música.

¹⁹ Como o acesso à escola pública é difícil, os professores de música passam a lecionar em escolas particulares, escolas especializadas de música ou conservatórios, onde seu trabalho já está estabelecido desde o século XIX.

É importante destacar que, àquela altura, estava consolidada havia cerca de trinta anos a prevalência de aulas de artes visuais do que das demais linguagens artísticas nas escolas públicas. Os professores que se formaram depois da LDB n. 9.394/1996 muito provavelmente não tiveram aula de música no ensino fundamental I, já que ela não integra o currículo das escolas públicas desde a década de 1970. O ensino de música passa ao largo da formação superior²⁰ dos professores e, portanto, também da formação inicial de grande parte da população brasileira.

Como resultado da predominância das artes plásticas [visuais], as demais áreas artísticas são tratadas superficialmente ou são ignoradas pelos professores que não se sentem capazes de ministrar assuntos que não dominam. A mesma insegurança relatada pelos professores generalistas com relação à música está de certa forma reprisada nessa instância de formação dos professores, onde os responsáveis pela formação em artes assumem parcialmente sua tarefa porque não possuem formação suficiente para abordar todas as áreas artísticas (FIGUEIREDO, 2004, p. 59).

Ao mesmo tempo, as políticas públicas de investimento não contemplam as necessidades e especificidades de outras linguagens artísticas. Grande parte do material de educação artística que as escolas recebem é, na verdade, voltado apenas para as artes visuais. E concorre também o fato de que equipar uma sala de aula com instrumentos para aula de música ou projetar uma sala ampla para atividades de teatro é muito mais caro do que simplesmente enviar folhas sulfite e lápis de cor para, supostamente, suprir as necessidades de um professor de educação artística que trabalhe com artes visuais.

Mesmo depois de tantos anos de existência de novas legislações e orientações para a área de artes [...] Fica evidente em diversos contextos que a mudança da legislação não garantiu a mudança de concepção e operacionalização do ensino de música na escola nos últimos 10 anos. Apesar da LDBEN e de outros documentos terem apresentado elementos importantes para o ensino da arte na escola, tais documentos têm produzido poucos efeitos na realidade escolar, por falta de políticas claras sobre currículo, contratação de professores, investimentos em educação, e assim por diante (FIGUEIREDO, 2007, p. 6).

Portanto, se a LDB n. 9.394/1996 representa um avanço em relação à LDB n. 5.692/1971 ao instituir a obrigatoriedade da disciplina de artes, esse avanço é

²⁰ Cizveski (2010) constata que, dos 354 cursos presenciais de licenciatura em pedagogia no estado de São Paulo, 77% têm uma disciplina voltada para artes, e apenas 13,5% dão música como disciplina específica.

prejudicado exatamente pelo legado dos anos de vigência desta. É possível afirmar que o sistema de ensino público se acostumou com a ausência da música, do teatro e da dança como áreas do conhecimento por mais de duas décadas, o que explica a dificuldade de criar um novo paradigma para o ensino de artes a partir desta LDB.

2.1.3 A Lei n. 11.769/2008: a “volta” da música às escolas e o contexto atual

Apesar de o quadro pós-LDB com relação à disciplina de artes não ser favorável ao ensino de música na educação básica, alguns fatores concorrem para que, em 2008, seja promulgada a Lei n. 11.769/2008, conhecida como a Lei da Música nas Escolas.

Um desses fatores é a publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998b), que, mesmo não representando uma mudança efetiva para a presença da música nas escolas, têm o mérito de incentivar o debate em torno das especificidades de cada linguagem, tanto dos conteúdos quanto das possibilidades e práticas pedagógicas na escola.

De maneira semelhante ao que ocorreu com a mobilização da FAEB pela presença da disciplina de artes na LDB n. 9.394/1996, associações como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e o Núcleo Independente de Músicos (NIM) são fundamentais nos debates durante a tramitação, no Congresso Nacional, do projeto que prevê a obrigatoriedade da música nas escolas do país (ESPERIDIÃO, 2012).

Ao mesmo tempo, atendendo às novas perspectivas de formação superior que surgem em contraposição à ineficácia do modelo de formação polivalente nos cursos de educação artística, o Conselho Nacional de Educação passa a autorizar a criação de cursos de licenciatura em linguagem artística específica (música,²¹ teatro, artes visuais e dança). A Universidade Estadual Paulista (UNESP), por exemplo, cria

²¹ A resolução CNE n. 2/2004 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em música. Reza o art. 12 que “Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (CNE, 2004).

em 2005 o curso de licenciatura em educação musical,²² que, em conjunto com a licenciatura em arte-teatro e a licenciatura e bacharelado em artes visuais, substitui a antiga licenciatura em educação artística com habilitação específica.

Mais do que a substituição, esse curso representa um novo momento na formação do professor de arte, uma vez que a especificidade de cada linguagem passa ser valorizada durante a formação superior, proporcionando maior aprofundamento nos estudos referentes aos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de cada linguagem artística. A noção de polivalência na formação do professor de arte perde força principalmente nas instituições públicas,²³ mas ainda está presente em grande parte das particulares.²⁴ Assim, fica caracterizada:

[...] uma inconsistência na legislação educacional: enquanto a LDB prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a legislação referente à educação superior prevê a formação de professores especialistas, seja de música, artes visuais, teatro ou dança. Ou seja, os cursos superiores, seguindo as normativas legais, formam professores de música, mas os sistemas de ensino não realizam concursos para absorver esses profissionais, pois não possuem o cargo de professor de música (ou uma habilitação ou espaço a isso equivalente) (SOUZA et al., 2010, p. 90).

Nesse contexto, aprova-se a Lei n. 11.769/2008, que altera a LDB n. 9.394/1996 acrescentando ao art. 26 que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008a), a saber, a disciplina de arte. Haveria um período de três anos para a adaptação dos sistemas de ensino. Contudo, o artigo 2º, “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, é vetado²⁵ no texto

²² Resolução UNESP n. 107, de 18 de novembro de 2005, que estabelece a grade curricular do curso. Esse curso tem um grupo curricular específico, com disciplinas como prática de ensino, educação musical e outras voltadas para o ensino de música, e outro, comum, cursado em conjunto com as demais licenciaturas específicas, com disciplinas como didática, psicologia da educação e estágio supervisionado, referentes ao núcleo comum das licenciaturas.

²³ Na UFSCar, licenciatura em música com habilitação em educação musical. Na UNICAMP e na UFRGS, licenciatura em música.

²⁴ Na FAMOSP, licenciatura em artes. Na UNOESTE (Presidente Prudente-SP), licenciatura em educação artística.

²⁵ Sobre as razões do veto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há

final da lei. Além das razões apresentadas do veto, alega-se a dificuldade de formar o número necessário de professores licenciados em música para atender à demanda de todo o país.

Cumprir observar que a designação Lei da Música na Escola sugere que era a primeira vez que a legislação contemplava o ensino de música na educação básica. Mas a verdade é que ela caracteriza o *retorno* desse ensino à educação básica, daí a necessidade de analisá-la em relação ao histórico de leis anteriores. Ainda que em diferentes formatos, havia ensino de música no período anterior à LDB n. 5.692/1971, e ele influiu diretamente na maneira como se ensinaria música a partir daí.

A lei pode ser considerada vaga por, mais uma vez, não especificar como entrariam no currículo os conteúdos musicais. Considerar a música um conteúdo obrigatório da disciplina de artes, mesmo que não exclusivo, sem a necessidade do professor especialista, é, de certa forma, reafirmar o que já constava no texto de 1996, da LDB n. 9.394. Assim, permanece a contradição entre a LDB e a legislação do ensino superior, e pode-se afirmar que não se concretiza a introdução da música como componente curricular obrigatório, frustrando, de certa forma, o desejo da classe dos educadores musicais.

Na prática, Secretarias Municipais ou Estaduais de Ensino ficaram responsáveis por estabelecer como a lei interferiria no currículo das escolas públicas, de modo que a atuação do professor de música fica restrita às escolas onde, por conta da Lei n. 11.769/2008, reformularam-se a grade curricular e também os editais de concursos públicos.

Nesses termos, a principal dificuldade do professor de música é trabalhar nas inúmeras escolas que ainda exigem licenciatura em educação artística para o exercício de cargo público no ensino fundamental. Essa exigência mostra como a herança da educação artística na LDB n. 5.692/1971 ainda está enraizada na escola

qualquer exigência de formação específica para matemática, física, miologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos" (BRASIL, 2008a).

pública com relação ao ensino de artes, como mera atividade recreativa e sem conteúdos próprios.²⁶

Ainda em 2005, a FAEB obtém parecer favorável do CNE²⁷ para que sejam aceitos em concursos públicos “licenciados em educação artística, em arte ou em quaisquer linguagens específicas, artes visuais e plásticas, artes cênicas ou teatro, música e dança” (CNE, 2005), o que evidencia e dá continuidade ao processo de transição entre os cursos de licenciatura em educação artística e as licenciaturas em habilitação específica atual.

Posteriormente, em 2016, aprova-se nova alteração no § 6º do artigo 26 da LDB n. 9.394/1996, por meio da Lei n 13.278/2016,²⁸ indicando a obrigatoriedade do ensino das linguagens das artes visuais, dança, teatro e música no componente curricular arte e estipulando novo prazo, de cinco anos, para a adequação e implementação desta pelos sistemas de ensino.

Ainda não se pode fazer uma análise mais detida dos efeitos dessa nova alteração, pois, dados seu pouco tempo de vigência e o prazo de adequação, não se notam até o momento mudanças significativas em editais de concursos públicos ou em grades curriculares de municípios.

No entanto, há que considerar que essa mudança solidifica a presença das linguagens artísticas e o entendimento da arte como componentes curriculares num momento delicado das políticas públicas relativas à educação e, conseqüentemente, do ensino de arte nas escolas públicas. Se, por um lado, as linguagens da música, do teatro, da dança e das artes visuais aparentemente passam a ser reconhecidas, do ponto de vista legal, como indispensáveis à formação na educação infantil e no

²⁶ Ainda que seja praticada em atividades de integração e/ou lúdicas nas séries iniciais da escolarização, à medida que as séries avançam, a música vai perdendo espaço no currículo para disciplinas como matemática, língua portuguesa, biologia etc. Quando mantida no currículo, é tratada como disciplina isolada, desvinculada de um projeto educacional integrado (GRANJA, 2010, p. 15).

²⁷ Parecer CNE/CEB n. 22/2005. Assunto: Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”.

²⁸ § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

ensino fundamental, por outro, o ensino de arte deixa de ser obrigatório no ensino médio, com a publicação da MP n. 746/2016.²⁹

Deve-se ressaltar ainda que, entre a publicação da Lei n. 13.278/2016, de 2 de maio, e a da MP n. 746/2016, de 22 de setembro, decorreram apenas cinco meses em que a música, o teatro, a dança e as artes visuais estiveram legalmente amparadas como constitutivas do currículo do ensino médio, não sendo mais obrigatórias a partir de então.

Soma-se a isso a proposta de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), que, de acordo com seu texto inicial, é uma ferramenta de orientação para as redes de ensino a respeito dos “conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2016).

Destaca-se na proposta da BNCC uma perspectiva de compreensão das especificidades de cada linguagem artística do componente curricular arte, relacionando-se essa compreensão ao processo histórico de busca por seu respectivo reconhecimento. Sinaliza, ainda que brevemente, a necessidade de formação específica do professor de cada uma das quatro linguagens.

O componente curricular arte engloba quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada (BRASIL, 2016, p. 112).

Entretanto, na prática, a necessidade de formação específica para o ensino de arte não vigora na educação básica pública. No Brasil, não é possível relacionar o ensino de música, considerado parte do componente curricular da disciplina arte, com a presença do professor de música, licenciado em educação musical. Nas escolas onde não existem especialistas, são os professores de classe os responsáveis pelo ensino de arte e, conseqüentemente, de música. No entanto,

²⁹ § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

trabalhos como o de Diniz e Joly (2007) e Figueiredo (2004) avaliam que a formação musical nos cursos de Pedagogia é abordada de forma superficial e insuficiente. Assim, o despreparo de professores de sala e a dificuldade que encontram para trabalhar com conteúdos musicais concorre para a ausência do ensino sistemático de música.

Por outro lado, os professores de música parecem viver agora um novo momento, em que se lhes exigirá que assumam seu papel junto às demais licenciaturas não só pela manutenção e valorização das conquistas já alcançadas no ensino de arte na educação básica, mas para que se cumpra a legislação que prevê sua presença nesse nível.

2.1.4 Influências na identidade do professor de música

A ausência histórica da disciplina de música desde a promulgação da LDB n. 5.692/1971 resultou na inexistência do cargo de professor de música na educação básica pública durante aproximadamente quatro décadas. Assim, a figura do professor de música ainda é considerada estranha ao ambiente escolar por muitos professores, uma vez que eles também não tiveram contato com ela quando alunos.

Se a maneira como somos vistos pelos outros é central da constituição da identidade, o professor de música que adentra a escola pública é visto com desconfiança, e não é clara sua real função pedagógica. Sendo *professor de música* uma identidade historicamente menos presente e representativa do que *professor de matemática* ou mesmo *professor de artes*, ela não foi tipificada a partir de ações de professores de música, mas de elementos mais relacionados ao músico intérprete como, por exemplo, a crença de que teria um “dom especial” ou a ideia de que aprender música exige extrema disciplina e, portanto, é pouco acessível.

Assim, constitui-se para o professor de música o desafio de estabelecer uma identidade social que realmente diga respeito a suas funções e ações como professor de música, responsável pelo ensino e pela aprendizagem de uma linguagem artística autônoma que se constitui como disciplina curricular.

Situado historicamente no presente, esse desafio pode ser respondido dependendo da continuidade e da expansão da presença do professor de música nas escolas, de modo que suas ações ressignifiquem a expressão *professor de música*.

É preciso compreender ainda que não existe uma demanda pelo fim da polivalência do professor de artes na educação básica, uma vez que, assim como os demais componentes curriculares, as linguagens artísticas devem ser trabalhadas interdisciplinarmente, conforme os PCN. É perfeitamente possível que um professor de artes ensine música, desde que tenha formação adequada. Entretanto, não se pode confundir interdisciplinaridade com marginalização da música, do teatro ou da dança, como já aconteceu antes, mas essas disciplinas e seus professores devem ser valorizados nas políticas públicas para a educação.

2.2 Contextos de formação e atuação profissionais

A formação em nível superior e as escolas em que o professor de música trabalha também são elementos fundamentais para a constituição de sua identidade profissional, uma vez que é nesses lugares que ele efetivamente vive e faz o que se espera dele como profissional, bem como desenvolve modos de se adequar às expectativas de outros e às próprias.

Para Dubar (1997), os contextos de trabalho, emprego e formação são eixos da constituição identitária dos sujeitos. Assim, pode-se considerar que a escolha de um curso de nível superior para habilitar-se a desempenhar determinadas funções também serve para fazer corresponder a futura identidade profissional a determinados papéis sociais já estabelecidos no campo das profissões.

Além disso, a formação profissional é um mecanismo de igualdade e diferença (CIAMPA, 2001), uma vez que, escolher determinada profissão, procuro me equiparar a identidades já estabelecidas de *professor*, *advogado* ou *médico* que me serão atribuídas. Busco também equilibrar tais escolhas com projeções que almejo que componham minha identidade futura, como a de *bem-sucedido financeiramente* ou *realizado profissionalmente*. Ao mesmo tempo, evito escolhas

profissionais que não vão ao encontro do que projeto de minha identidade futura. Se serei advogado, não serei engenheiro ou médico.

É evidente que a escolha profissional se configura dentro do que foi apresentado acima como processo identitário, mas não encerra de forma alguma a constituição da identidade do sujeito. Ter efetivamente uma identidade profissional significa equilibrar essa identidade social estabelecida com a própria ação do sujeito no exercício de seu trabalho, esta, sim, constitutiva da identidade profissional.

(FREITAS, F., 2006) indica que a constituição da identidade docente está vinculada também ao período da formação inicial no ensino superior, uma vez que é aí que os futuros professores devem entrar em contato com situações práticas próprias da docência.

A formação profissional é um estágio da metamorfose identitária, concorrendo para que o sujeito tome conhecimento do que se espera dele em determinada profissão. Ela é responsável, então, por apresentar de forma geral os modos de ação próprios da profissão, relacionando-os com conhecimentos que compõem, por assim dizer, o repertório teórico estabelecido para a profissão. Depois, a atuação profissional a apresentará ao *métier*, complementando os fatores característicos da identidade profissional que envolvem o sujeito.

A partir dessa trajetória de formação e atuação profissional, o sujeito terá de lidar com as transações objetivas e subjetivas já apresentadas (Dubar, 1997), esgrimindo a tensão entre a identidade profissional herdada e sua própria perspectiva de ação profissional.

A formação e a atuação do professor estão nessa perspectiva. Mesmo que a opção pelo curso de licenciatura seja feita com base numa noção equivocada sobre o que efetivamente configura a ação profissional no cotidiano escolar, essa escolha ainda é parte essencial da trajetória identitária, uma vez que permitirá ao sujeito entrar em contato com possíveis campos de trabalho e formas de desempenhar suas ações profissionais. É durante a formação profissional que o futuro professor é apresentado ao que é ser professor para, gradativamente, moldar sua própria forma de *ser* professor aos contextos de atuação profissional.

No Brasil, o principal objetivo dos cursos de licenciatura é formar professores para a educação básica (creches, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) (GATTI, 2011), sejam públicas ou privadas.

No entanto, é preciso considerar que a formação docente é contínua, tendo início muito antes da formação universitária e seguindo por toda a carreira docente. (TARDIF, 2002; SILVA, M., 2007). Assim, os futuros professores já têm conhecimentos prévios do que é ser professor, adquiridos antes de entrar no ensino superior.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).

A identidade profissional de *professor* e os modelos de ação correspondentes são formulados durante toda a vida escolar, contribuindo tanto para a escolha da carreira docente quanto das próprias ações que o futuro professor desempenhará como tal.

De modo geral, a estrutura das licenciaturas está pautada num modelo tradicional que trata o currículo como uma reta que tem início na teoria e culmina na prática. Herança do pensamento científico tradicional, esse quadro linear e cartesiano que vê as habilidades práticas como consequência do conhecimento teórico não se limita à licenciatura em música. Tardif (2002, p. 270) aponta a mesma questão ao discutir problemas epistemológicos da formação universitária geral, acusando a existência de uma estrutura linear em que “os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática”.

Schön (2000) contribui com essa perspectiva ao mostrar a distância entre os conhecimentos abordados durante a formação e a real demanda dos problemas enfrentados no cotidiano pelos profissionais das mais diversas áreas, como consequência de uma formação muito mais dedicada a estudos teóricos do que à prática profissional. Além disso, o autor observa que esta crítica à formação

profissional não se aplica apenas à educação, as também à medicina, ao direito e à engenharia, por exemplo.

Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998) complementam esse quadro mostrando também os resultados desse modelo aplicacionista para o início da prática docente dos recém-formados:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem à ação cotidiana (WIDEEN; MAYER-SMITH; MOON, 1998³⁰ apud TARDIF, 2002, p. 270).

Então, desconsiderar a prática profissional vivida no cotidiano escolar como uma atividade incerta e complexa resulta num “choque de realidade”, em que o professor, no início de sua carreira, se sente despreparado para exercer aquela função, mesmo com todos os conhecimentos adquiridos até então. Segundo Nóvoa (2007, p. 39), o professor iniciante experimenta:

A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

O modo como as licenciaturas se configuram no Brasil, a partir de uma lógica cartesiana, dando prioridade a aspectos técnicos, é análogo à formação proposta pelos currículos das licenciaturas em educação musical.

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Esse formato de curso de formação

³⁰ WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. *A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 130-178, 1998.

de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical (BASTIÃO, 2010, p. 16).

Soma-se a isso o fato de que, na maioria dos casos, a formação proposta pelos cursos de licenciatura em música não consegue relacionar os conteúdos das disciplinas pedagógicas com as necessidades e os contextos da educação básica:

Embora os cursos de licenciatura em música busquem preparar o futuro profissional para atuar na educação básica, ainda existem dificuldades. Mesmo que bacharelados e licenciaturas sejam graduações diferentes, muitas licenciaturas ainda têm uma estrutura curricular semelhante aos bacharelados, diferenciando-se praticamente pela presença das disciplinas de caráter pedagógico. Dessa maneira, muitas vezes os licenciados não se sentem aptos a trabalhar no ambiente escolar, pois, além das questões que afetam todas as áreas de estudo na escola (número excessivo de alunos, salas inadequadas e a ausência de recursos materiais), não houve o aprendizado específico das tarefas docentes (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 66).

Portanto, nos cursos de licenciatura em música, a identidade profissional se dá de maneira conflituosa, uma vez que não fica clara durante a formação a diferença entre um curso de bacharelado, voltado para a performance, e a licenciatura, voltada para a docência.

Num estudo documental comparativo do plano político-pedagógico de 15 cursos de licenciatura em música, Mateiro (2009, p. 64) constata:

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional. Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto *status* do conhecimento científico no currículo é evidente, fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor.

Assim, a identidade proposta pelos cursos de licenciatura em música é muito mais voltada para “ser músico” do que para “ser professor de música”. Mais do que uma identificação, a própria formação dá prioridade ao conhecimento científico em detrimento do conhecimento pedagógico e prático de que esse professor precisará na prática.

Com relação à atuação profissional, o chamado choque de realidade também é experimentado pelos professores de música, que deparam a falta de estrutura das escolas, traduzida na falta de material – instrumentos musicais ou material didático – ou no recorrente descaso com sua disciplina por parte de alunos e até de outros professores.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a passarem seu tempo enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento (FONTERRADA, 2008, p. 229).

Ao chegar à escola pública, o professor de música ainda enfrenta a ideia de que a música é uma disciplina de apoio para o desenvolvimento de disciplinas consideradas mais importantes. Portanto:

Pensar em uma mudança de configuração no currículo escolar que coloque a música e as artes no mesmo patamar das ciências requer uma profunda mudança de pensamento em relação ao valor destas como conhecimento. Requer o reconhecimento de que a música e as artes em geral são tão importantes na educação como a leitura, a escrita, a matemática (GRANJA, 2010, p. 104).

A noção de música como uma área do conhecimento autônoma ainda encontra dificuldades no ambiente escolar, apesar de estabelecida nos cursos de licenciatura em educação musical.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuam às artes uma função tão importante quanto a das outras disciplinas no processo de ensino e aprendizagem, em grande parte das escolas, se ignora o fato de que a música pode ser componente da grade curricular como modalidade de ação em arte e negligenciam a música como um saber ou como profissão (CAMARGO, 2007, p. 19).

Soma-se a todo esse contexto, a herança técnico-instrumental a que nos referimos antes e que influencia a maneira como a música, o ensino de música e a função do professor de música são idealizadas atualmente. Quando se fala em *aula de música*, ainda ressoam no imaginário popular as imagens de um maestro disciplinador à frente de uma orquestra de músicos com formação técnica perfeita e

execução instrumental impecável. Pois qual é a reação de um grupo de professores com formações diversas, de pais de alunos, dos próprios alunos e até mesmo de professores de música no início do processo de formação profissional quando deparam as possibilidades e práticas atuais de ensino de música na escola pública, tão distantes dessa imagem introjetada?

Como esse desencontro entre a profissão imaginada – e por que não idealizada? – e a efetivamente vivida afetará a construção da identidade profissional dos professores de música?

Capítulo 3

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DOCENTE

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, ou seja, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTI, 1991, p. 79). Esse caráter norteia seu direcionamento teórico e metodológico, pois se mostrou fundamental considerar as relações entre identidade, sujeitos e seus contextos.

Nossa perspectiva metodológica permite identificar os componentes subjetivos na constituição da identidade do professor de música, mas sem afastá-lo muito de seu contexto real de trabalho nem do contexto histórico de sua profissão.

Assim, na forma como se apresentaram o conceito de identidade e os aspectos que influenciam o processo de construção da identidade profissional do professor de música, fica evidente a necessidade de considerar o contexto dos professores de música, ao lado de sua trajetória pessoal e do desenvolvimento histórico de sua profissão, como parte fundamental da constituição de sua identidade.

Essa relação não se fundamenta apenas nos pressupostos teóricos apresentados, mas também nas metodológicas escolhas feitas aqui.

Cabe agora justificar algumas delas, apresentando a perspectiva metodológica que orientou os capítulos precedentes e relacionando-as com as ferramentas aplicadas à coleta e à análise dos dados.

Para isso, retomamos a impossibilidade de estabelecer definitivamente *uma* identidade de professor de música, porque, reiteramos, a transitoriedade é típica do que entendemos como uma identidade que se constrói num processo contínuo. Assim, podemos afirmar que cada professor de música, mesmo em contextos de trabalho semelhantes, estará imerso em seu próprio curso de desenvolvimento identitário.

Por outro lado, se admitimos a existência de *identidades* possíveis para o professor de música, há de se considerar a necessidade de identificar os elementos que compõem ou influenciam o que é socialmente aceito como a identidade do professor de música, ou, como propõe Goffman (2004), a identidade social virtual do professor de música. Afinal, a que as pessoas se referem quando dizem *professor de música*?

Também apresentamos aqui o *campus* onde se realizou a pesquisa de campo e os instrumentos com que a conduzimos. No final, damos as características gerais dos sujeitos da pesquisa, aproximando-nos dos dados analisados no Capítulo 4.

3.1 A perspectiva sócio-histórica e o estudo de caso

Mais do que uma mera metodologia de pesquisa, a perspectiva sócio-histórica se contrapõe à noção liberal de que o homem se desenvolve prioritariamente a partir de seu próprio potencial e de suas próprias realizações, em função de ter aproveitado bem ou mal as oportunidades que se lhe ofereceram e a seus pares.

O liberalismo, que se desenvolve como oposição à estrutura hierarquicamente estática do feudalismo, apresenta a noção de indivíduo com a possibilidade de desenvolvimento, uma vez que os homens são tidos como “iguais, fraternos e livres, com direito à propriedade, à segurança, à liberdade e à igualdade” (Bock; Gonçalves, Furtado, 2001, p. 18). A autora complementa:

O homem, colocado na visão liberal, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua psicologia. Um homem que “se puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio”. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. É vista como algo que contribui ou impede o desenvolvimento dos aspectos naturais do homem. Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las (BOCK, 1999³¹ apud BOCK, 2004, p.2).

³¹ BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1999.

Ressalta-se no liberalismo a noção do indivíduo descontextualizado, uma vez que suas ações dependeriam única e exclusivamente de seu desenvolvimento biológico e de sua motivação interna, desconsiderando eventuais influências exteriores ao sujeito.

Na psicologia, o liberalismo influenciou a contraposição entre “modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo” (FREITAS, M., 2002, p. 22). Está posto, então, o conflito entre considerar o homem como detentor dos mecanismos que orientarão sua própria trajetória e a necessidade de contextualizar essa mesma trajetória no meio social.

A perspectiva sócio-histórica procura superar a dinâmica liberal indicando a necessidade de se considerar que o meio social, construído historicamente, influi no processo do desenvolvimento humano.

Acrescentemos ainda a observação de Tardif (2002) com relação à oposição equivocada entre *social* e *individual*:

Lembremos que “social” não quer dizer “supra-individual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (TARDIF, 2002, p. 15).

M. Freitas (2002) parte de textos de Vygotsky,³² Bakhtin³³ e Luria³⁴ para apresentar a perspectiva sócio-histórica, cujas referências são o materialismo histórico e a dialética.

Segundo a autora, ao constatar uma crise na psicologia, Vygotsky procura:

³² VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Científico Técnica, 1987.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

³³ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1985.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

³⁴ LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Uno Sguardo sul passato: considerazioni retrospective sulla vita di uno psicologo sovietico*. Firenze: Giunti Barbèra, 1983.

[...] construir o que chama de uma nova psicologia, que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, M., 2002, p. 22).

Na perspectiva sócio-histórica, a concepção de homem influencia também a maneira como se conduz a pesquisa. Para Vygotsky, é fundamental considerar a relação entre os sujeitos no processo de pesquisa, uma vez que o pesquisador é um ser ativo, e nunca passivo, no decorrer da pesquisa. Partindo de Bakhtin, a autora complementa:

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo (FREITAS, M., 2002, p.25).

Então, é possível conceber uma metodologia para a pesquisa qualitativa numa perspectiva sócio-histórica que se opõe à perspectiva positivista tradicionalmente presente nas ciências exatas. É preciso adotar uma nova dinâmica de pesquisa porque, nas ciências humanas, o homem volta seu olhar para o próprio homem, e esse olhar é atravessado pelas experiências vividas socialmente e procura estabelecer relação com um ser igualmente complexo, procurando produzir conhecimento. Ou, nas palavras de Bogdan e Biklen (2013, p. 16):

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos

comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Portanto, para verificar em que consiste a identidade dos professores de música de Itupeva, é preciso inicialmente considerar a relação dinâmica entre esses sujeitos e sua realidade, produzindo-a e sendo por ela produzidos. Só assim se pode adotar uma perspectiva metodológica que enseje o diálogo e a troca necessária entre pesquisador e sujeitos para a compreensão dos elementos influentes e constituintes da identidade dos professores de música.

Nesse sentido, deve-se admitir também que a presença do pesquisador em parte da pesquisa de campo é um aspecto essencial dessa perspectiva metodológica. O contato diário com as estruturas e a organização de uma das escolas da cidade permite que, depois de conversar com os professores de música nas entrevistas, se compreendam as situações relatadas e consideradas basilares na constituição de sua identidade profissional. Os dados coletados nas entrevistas não são analisados apenas como elementos do discurso dos sujeitos da pesquisa, mas também em relação ao contexto organizacional a que o pesquisador teve acesso na pesquisa de campo.

Sobre a escolha do município de Itupeva como campo da pesquisa, reitera-se sua relação direta com a necessidade de buscar elementos contextuais que influenciem a construção identitária dos professores de música.

Inicialmente, buscou-se um lugar onde esses professores estivessem estabelecidos efetivamente como docentes de uma disciplina dentro da grade curricular, e não atuando esporadicamente por meio de projetos ou comoicineiros, no contraturno.³⁵ Como a formação superior é um elemento-chave na constituição da identidade do professor de música e a licenciatura, um exigência para lecionar na educação básica, tratava-se de encontrar professores de música que trabalhassem como disciplina do currículo escolar e, portanto, fossem licenciados em música.

³⁵ É comum que as aulas de música componham uma grade extracurricular, em projetos ou oficinas. Nesse caso, a música não é considerada uma disciplina dentro da grade curricular. Independentemente do fato de esses momentos se caracterizarem como espaços legítimos de ensino e aprendizagem da linguagem musical, são geralmente pontuais, não atendem à totalidade dos alunos e não são necessariamente conduzidos por docentes com formação em nível superior (PENNA, 2011).

Estabeleceu-se como critério que os professores sujeitos da pesquisa estivessem em contextos de atuação semelhantes, para que se pudesse identificar também a influência de elementos comuns na constituição da identidade profissional dos professores, como a organização curricular e a estrutura disponível nas escolas.

Nesse momento, configura-se a opção por um estudo de caso. Era preciso analisar professores imersos num mesmo contexto de trabalho, para verificar como este contexto comporia o quadro de influências na formação identitária dos professores de música. Mas, ainda que se não houvesse escolhido o município de Itupeva, já era clara a necessidade de padronizar, de alguma forma, os contextos em que atuavam os professores de música.

O projeto inicial não tinha essas especificações para os sujeitos da pesquisa, uma vez que a proposta era analisar professores de música no estado de São Paulo, independentemente da disciplina que lecionassem, inclusive artes. No entanto, o desenvolvimento do estudo teórico indicou que uma variedade muito grande de contextos poderia prejudicar a pesquisa, posto que o trabalho do professor de música não tem um padrão estabelecido nos diversos municípios do estado. O conjunto dessas ponderações acabou levando ao estudo de caso, pois:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado por um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 89).

Assim, consultaram-se editais de concursos públicos que admitissem professores de música ou que incluíssem entre os pré-requisitos licenciatura em música, educação musical ou similares. No edital n. 01/2014 (ANEXO A) da Prefeitura Municipal de Itupeva, surgiu um contexto que viabilizava o contato com professores de música que trabalhavam efetivamente na educação básica, o que levou a um maior aprofundamento na legislação e na organização curricular do município.

A rede municipal de Itupeva, cidade do interior do estado de São Paulo, foi escolhida como caso a ser estudado neste trabalho por incluir em sua grade curricular a disciplina música, ministrada somente por professores licenciados em música, no ensino fundamental I e na educação infantil. Essa é uma situação rara no estado, uma vez que não é unânime o aceite dos diplomas de licenciatura em música para atuação nas redes municipais de ensino.

Portanto, o estudo de caso se impôs nesta pesquisa na medida em que é preciso analisar a maneira como as singularidades de Itupeva com relação à presença efetiva de professores de música na educação básica afetam a construção da identidade desses professores, também sujeitos da pesquisa, que têm nesse contexto o cerne de sua ação docente.

3.3 Pesquisa de campo e coleta de dados

A pesquisa de campo teve três etapas: levantamento inicial de possíveis locais para a realização da pesquisa, contato com o contexto da cidade de Itupeva e coleta de dados por meio de entrevistas.

O objetivo do levantamento inicial era definir o campo de pesquisa a partir de um breve estudo dos possíveis contextos de atuação do licenciado em música na educação básica pública nos municípios do estado de São Paulo.

Definido o campo – o município de Itupeva –, seguiu-se a segunda etapa, em que conhecemos a organização curricular do município e a estrutura das escolas onde trabalhavam os professores licenciados em música no primeiro semestre de 2015.

O foco da terceira etapa da pesquisa de campo foram as entrevistas com professores de música que lecionam no município.

A escolha dos instrumentos da coleta de dados respondeu à necessidade de conhecer elementos referentes tanto à biografia quanto aos processos relacionais da construção identitária dos sujeitos da pesquisa e que, ao mesmo tempo, dessem a ver a forma como os professores de música concebem suas práticas na escola.

Assim, os dados utilizados na pesquisa resultam da observação do contexto de trabalho dos professores de música na cidade de Itupeva e de suas entrevistas.³⁶

3.3.1 Levantamento inicial

Primeiramente, a pesquisa de campo levantou as possibilidades de trabalho do licenciado em música em escolas da educação básica. Corroborando o que aponta Figueiredo (2004), constatou-se que na grande maioria dos municípios paulistas, não está clara a possibilidade de o licenciado em música lecionar na educação básica, uma vez que, historicamente, a disciplina de artes remete antes ao licenciado em artes (ESPERIDIÃO, 2012).

A partir da consulta a editais de concursos públicos, constatou-se que, em municípios como São Paulo (ANEXO B) e Campinas (ANEXO C), por exemplo, o licenciado em música não é aceito como professor de artes, contrariando inclusive a orientação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998b), que indicam a necessidade de se abordarem as linguagens artísticas em perspectiva polivalente, ou seja, com base nas artes visuais, no teatro, na dança e na música. Isso reitera a conclusão de Jusamara Souza (2010, p. 90), de que há:

[...] uma inconsistência na legislação educacional: enquanto a LDB prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a legislação referente à educação superior prevê a formação de professores especialistas, seja de música, artes visuais, teatro ou dança. Ou seja, os cursos superiores, seguindo as normativas legais, formam professores de música, mas os sistemas de ensino não realizam concursos para absorver esses profissionais, pois não possuem o cargo de professor de música (ou uma habilitação ou espaço a isso equivalente).

Por outro lado, municípios como Jundiaí (ANEXO D) e mesmo a rede estadual de São Paulo aceitam em seus concursos para a disciplina de artes professores licenciados em música, assim como em teatro, dança ou artes visuais.

³⁶ Inicialmente, houve um encontro de grupo focal com quatro professores. No entanto, a dificuldade logística para reuni-los todos e a orientação metodológica, que exigia homogeneidade do material de análise, levou-nos a considerar apenas os dados das entrevistas individuais. Os professores presentes no grupo focal foram entrevistados novamente, um por um.

Fica caracterizada, portanto, a falta de padrão normativo do trabalho do licenciado em música nas escolas públicas dos municípios paulistas.

Ainda assim, a pesquisa de campo procurou um contexto com um número significativo de professores licenciados em música na educação básica. Esse contexto foi encontrado na cidade de Itupeva, que desde o início de 2014 incluiu a disciplina de música no currículo das escolas municipais.

O contexto de Itupeva se apresentou, então, como adequado à pesquisa de campo, uma vez que possibilitaria o contato com professores licenciados em música que trabalhavam na mesma rede municipal de ensino.

A opção por um estudo de caso se deve ao fato de que Itupeva é um cenário privilegiado para se analisar como os professores licenciados em música constituem para si e para os outros sua própria identidade, a partir do momento em que são efetivamente inseridos numa rede municipal de ensino e reconhecidos como docentes de uma disciplina específica. Dos professores de música de Itupeva, espera-se que lecionem música, e não artes ou outras atividades complementares, o que concorre para a constituição de sua identidade como professores de música.

3.3.2 O período de observação em Itupeva-SP

O pesquisador teve acesso ao campo de pesquisa pela inserção direta no contexto da cidade de Itupeva, a partir de sua aprovação em concurso público para trabalhar como professor de música. A observação nessa perspectiva transcorreu no primeiro semestre de 2015 e terminou em julho, com seu desligamento voluntário da função de professor na rede de ensino da cidade.

Bogdan e Biklen (2013) apontam a necessidade de autorização para a realização de uma pesquisa de campo sublinhando que o pesquisador deve deixar claros os seus objetivos ao negociar seu acesso ao local da pesquisa. No caso deste trabalho, o acesso formal ao campo da pesquisa foi garantido ao professor, por meio do concurso público, e não como pesquisador.

Em função disso, após o acesso formal ao contexto de Itupeva como professor de música, comunicou-se primeiramente à Secretaria Municipal de Educação a pesquisa que seria realizada, indicando, inclusive, o foco nos professores de música em serviço. Depois, todos os professores de música foram comunicados da realização da pesquisa e do eventual convite para participar de entrevistas.

Pode-se questionar acesso ao campo de pesquisa como professor sob a alegação de que “é difícil fazer investigação se se tiver de ensinar o programa do 3º ano de escolaridade a trinta e três alunos” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 115), mas o trabalho como professor ensejou um tipo de contato cotidiano que não seria possível com a observação como membro externo à rede municipal. Assim, foi possível ter acesso ao que os professores de música vivem com relação aos horários de trabalho, às reuniões, à formação continuada e à estrutura disponível para planejar e ministrar suas aulas. Nesses termos, observa-se numa perspectiva sócio-histórica, considerando também as relações que os sujeitos estabelecem com e a partir de seu ambiente de trabalho.

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, M., 2002, p. 28).

Então, essa pode ser considerada uma observação participante, uma vez que, durante a pesquisa de campo, o pesquisador estava na mesma situação que os sujeitos da pesquisa, ele próprio também professor de música. Mann (1970, p. 96³⁷ apud Lakatos; Marconi, 2010, p. 177) define a observação participante como uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”.

Ressalte-se, no entanto, que, em função do trabalho diário como professor de música, o pesquisador conheceu apenas as estruturas organizacionais escolares da

³⁷ MANN, P. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

cidade de Itupeva, restringindo-se contato direto com os demais professores de música aos poucos momentos de formação específica.

Por essa razão, o pesquisador viveu essas experiências individualmente, e elas pouco interferiram no contato posterior com os professores de música, fosse nas entrevistas ou na própria análise.

Essa modalidade de observação se encerrou no fim do primeiro semestre de 2015 devido a outras diretrizes profissionais e considerando que “nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 125).

3.3.3 Entrevistas

As entrevistas foram elaboradas, realizadas e analisadas de acordo com a perspectiva sócio-histórica:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, M., 2002, p. 29).

Nesses termos, as entrevistas não se limitaram a arrolar elementos constitutivos dos processos de produção identitária dos professores de música, mas favoreceram a análise de como a condição de professores dos entrevistados, possibilitada pelo contexto próprio das escolas de Itupeva, influenciou o que cada qual considera constitutivo de sua própria identidade.

Essas entrevistas foram o principal instrumento de coleta de dados, pois sua dinâmica permitiu articular a pesquisa teórica e o levantamento bibliográfico, a

observação durante a pesquisa de campo e as vivências e os relatos dos professores de música.

Nesse sentido, elas respondem à proposta de Bogdan e Biklen (2013, p. 134):

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Exatamente por se relacionar com o material encontrado nas etapas anteriores, as entrevistas tiveram assuntos preestabelecidos, caracterizando-se como semiestruturadas.

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo e da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quanto à realização das entrevistas, destaca-se a receptividade dos professores, mas, por outro lado, também a dificuldade de encontrar horários em sua agenda, devido principalmente a alguns fatores, que estão interligados:

- (1) horário: durante o período diurno, os professores geralmente não têm muitos períodos livres, seja pelas aulas que ministram, seja pela necessidade de se deslocar de uma escola a outra;
- (2) residência: como alguns professores residem em outras cidades, a entrevista não podia, por exemplo, ser depois do período das aulas, pois precisavam voltar a sua cidade. Além disso, notou-se um certo desconforto com a possibilidade de o pesquisador se deslocar até outra cidade;
- (3) agenda externa: grande parte dos professores trabalhava como músico fora da escola – bandas de casamento, aulas particulares etc. –, principalmente em fins de semana.

3.4 O município de Itupeva

O município de Itupeva, no interior do estado de São Paulo, fica a 60 km da capital, numa viagem de aproximadamente uma hora pela rodovia dos Bandeirantes.

Em 1963, o então bairro de Jundiaí obteve emancipação política e administrativa, passando a ser um município autônomo. Mas, apesar dessa autonomia, Itupeva ainda tem estreita relação com o município de Jundiaí, sobretudo econômica e cultural, sendo parte da Aglomeração Urbana de Jundiaí³⁸ e do Circuito das Frutas.³⁹

Com uma área aproximada de 200.816 km², a cidade de Itupeva tem, para além de seus limites, os municípios de Cabreúva, Campinas, Indaiatuba, Itu, Jundiaí, Louveira, Valinhos e Vinhedo. Segundo dados do IBGE, tem cerca de 44.859 habitantes, dos quais 86% (38.955 pessoas) residem em área urbana e 14% (5.904 pessoas), em área rural. Destes, 4,58% têm renda superior a cinco salários-mínimos, 23,18%, entre dois e cinco salários-mínimos 37,62% entre um e dois salários-mínimos, 24,1% entre meio e um salário-mínimo, e 10,52% inferior a meio salário-mínimo.

O PIB da cidade é oriundo majoritariamente do setor de serviços e da indústria, e seu IDH é de 0,762.

Há em Itupeva 21 escolas públicas municipais de nível fundamental e educação infantil, nas quais lecionam 320 docentes para 6.819 alunos.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

A partir da definição da cidade de Itupeva como campo de pesquisa, ou, mais especificamente, de sua rede municipal de ensino, seus professores de música se

³⁸ A Aglomeração Urbana de Jundiaí é composta pelas cidades de Jundiaí, Campo Limpo Paulista, Cabreúva, Itupeva, Jarinu, Louveira e Várzea Paulista e visa desenvolver e implementar projetos e ações públicas no âmbito metropolitano para melhorar questões de mobilidade urbana, transporte público, saúde, infraestrutura e meio ambiente, entre outros (SÃO PAULO, [s.d.]).

³⁹ O Circuito das Frutas é composto pelos municípios de Atibaia, Indaiatuba, Itatiba, Itupeva, Jarinu, Jundiaí, Louveira, Morungaba, Valinhos e Vinhedo e tem como objetivo de desenvolver, estruturar, organizar e divulgar o turismo rural nessas cidades (ASSOCIAÇÃO [...], [s.d.]).

constituem como os sujeitos da pesquisa. É preciso considerar que, mesmo havendo uma identidade socialmente estabelecida para o *professor de música*, só se podem identificar os elementos que produzem essa identidade a partir do contato com esses professores. A identidade do professor de música em Itupeva é construída diariamente, a partir das ações de seus próprios professores de música.

Os professores de música de Itupeva são considerados sujeitos da pesquisa na medida em que, por produzir sua própria identidade, concorrem para a compreensão das relações entre contexto de atuação e produção de identidade. A identidade dos participantes foi preservada conforme o termo de consentimento (ANEXO E), e aqui se lhes atribuíram nomes fictícios, respeitando apenas o gênero de cada um.

Sejam professores efetivos ou temporários, com contrato de apenas um ano, a condição de acesso à docência no município de Itupeva são os concursos públicos e, em ambos os casos, é necessário ser licenciado em música.

Os professores de música de Itupeva cumprem jornada de trabalho de 30 horas semanais, de acordo com a chamada Lei do Um Terço (BRASIL, 2008b),⁴⁰ sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas de estudo (HE e HTPC). Destas, duas correspondem à reunião de HTPC, cinco são cumpridas na unidade escolar e três podem ser cumpridas fora dela.

De acordo com dados da Secretaria de Educação (2017),⁴¹ “Excepcionalmente, segundo demandas e em observação ao princípio do interesse do serviço público, professores podem ter atribuída uma jornada complementar de 10 horas semanais”. Nesse caso, os professores têm sua jornada ampliada para 40 horas semanais. Em março de 2016, a remuneração-base da jornada 30 horas era de R\$ 3.062,24.

⁴⁰ Como determina que, “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008b), a chamada Lei do Um Terço é conhecida assim nas escolas por referência à proporção na jornada de trabalho dedicada a atividades extraclasse.

⁴¹ Informação fornecida pela Secretaria de Educação do Município de Itupeva, em julho de 2017, por carta, em resposta a uma solicitação nossa.

Na jornada de 30 horas, a grade curricular prevê uma aula semanal de 50 minutos para as classes do ensino fundamental I e duas para as da educação infantil. O trabalho no ensino fundamental ou na educação infantil depende prioritariamente do tamanho da escola e do número de classes.

Na rede municipal de Itupeva, os professores ditos especialistas – música, educação física, inglês e filosofia – não têm sede fixa, ou seja, não é automática a permanência na mesma escola de um ano para outro. Por conta disso, os professores de música e os demais especialistas optam entre 30 e 40 horas, quando se lhes oferece essa possibilidade, no início do ano, quando escolhem também a(s) escola(s). Têm prioridade para escolher os mais bem classificados no edital interno, cujos critérios de pontuação são previamente divulgados e respeitam ao tempo de serviço e à titulação (cursos diversos, especialização, mestrado e doutorado) do professor. A pesquisa de campo mostrou ainda que é comum que os primeiros classificados optem pela jornada de 40 horas.

Nas escolas que têm dois professores de música, escolhe as salas em que lecionará o professor com maior pontuação, com mediação da gestão escolar. No entanto, parece haver um acerto informal entre os professores para trabalhar nos segmentos de sua preferência. Foram encontradas, por exemplo, escolas com dois professores de música que dividiam entre si as aulas da educação infantil e do ensino fundamental. Da mesma forma, existem professores que atuam nos dois segmentos ou que dividem a mesma escola, mas também atuam ambos nos dois segmentos.

No decorrer do ano, devido à rotatividade de professores, seja temporária, por razões médicas, ou definitiva, por exoneração, a jornada dos professores de música pode sofrer alterações. Os que cumprem 30 horas podem ser convidados a incluir uma carga complementar em sua jornada, para cobrir classes sem professor. Existe a possibilidade também de abrir concurso público para professores temporários com contrato de um ano.

Deve-se considerar que, na rede municipal de Itupeva, durante as aulas dos professores especialistas, as professoras *da sala* e as pedagogas estão em HE, ou seja, permanecem na escola, fora da sala de aula, planejando aulas, redigindo relatórios, preenchendo formulários etc. Na cultura escolar em Itupeva, a HE é vista também como uma espécie de pausa positiva na rotina do professor, a oportunidade de um respiro necessário. Assim, a falta inesperada de um professor especialista implica uma ruptura na organização diária da escola e, muitas vezes, compromete a hora-atividade da professora de sala, uma vez que a pesquisa de campo mostrou que não existem professores de música destinados exclusivamente a cobrir faltas pontuais de outros professores.

No fim de 2016, Itupeva contava com 15 professores efetivos de música concursados e três temporários, com contrato de um ano. Foram convidados a conceder entrevista 13⁴² professores efetivos e três temporários. Estes foram incluídos devido à percepção de que o município tende a manter em seu quadro professores temporários, de modo que sua presença influencia os demais e também as escolas onde lecionam, posto que, como vimos, a rotatividade de professores de música é um elemento importante na construção dessa identidade em Itupeva.

Fizeram-se 13 entrevistas, com duração média de 40 minutos, entre novembro de 2016 e janeiro de 2017. Destas, dez foram com professores efetivos e três com temporários. Todos os professores efetivos entrevistados ingressaram em janeiro de 2015.

Segue-se o delineamento inicial dos sujeitos da pesquisa, introduzindo aspectos e questionamentos relevantes que são pormenorizados na análise dos dados, no Capítulo 4.

⁴² Não foi possível conversar com duas professoras que passaram boa parte do ano afastadas por licença médica.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por gênero

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A maioria dos professores de música, fossem efetivos ou temporários, é do sexo masculino. Os homens representam 80% dos professores efetivos de música entrevistados e 61% dos entrevistados, efetivos ou temporários (Gráfico 1). A predominância do gênero masculino corrobora o achado de Mateiro (2007), ainda que de forma ilustrativa, uma vez que faltam dados de todos os cursos de licenciatura em música do Brasil.

Por outro lado, os dados das entrevistas indicam que há menos professores homens que professoras no corpo docente das escolas onde lecionam.

Se, a partir da primeira metade do século XX, as mulheres passam gradativamente a ser maioria na profissão docente no ensino público, como terão as relações de gênero na escola afetado a identidade dos professores de música?

Com relação à idade e ao tempo de serviço, observa-se que a maior parte dos professores tem entre 26 e 30 anos, seguidos pelos que têm entre 21 e 25 anos (Gráficos 2 e 3). Os dados indicam também que a maioria (9 professores) está nos primeiros cinco anos de atuação profissional, e fica caracterizada a maioria dos entrevistados como jovem em início de carreira.

Gráfico 2 – Distribuição dos professores de música por idade

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores de música por tempo de serviço

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Discutindo o “ciclo da vida” profissional dos professores, Huberman (2007) considera os anos iniciais de docência um período de sobrevivência e de descobertas.

A sobrevivência diz respeito ao contato inicial com a complexidade própria da profissão, resumida pela dificuldade de relacionar a expectativa construída ao longo da formação com a realidade finalmente encontrada e que se enfrenta diariamente. Vivido paralelamente, o aspecto das descobertas se refere à empolgação inicial com

a responsabilidade recém-adquirida de estar, enfim, na atividade docente e também com fazer parte de um grupo profissional. A exploração também aparece como aspecto marcante desses primeiros anos, uma vez que o professor pode experimentar opções diversas enquanto se familiariza com todas as possibilidades de ação próprias da profissão que descobre gradativamente.

Segundo o autor, essa perspectiva não visa planificar as experiências vividas por todos os profissionais da docência, ou seja, não é um plano linear a que todos os docentes estão fadados: cada professor pode passar de forma menos ou mais conflituosa por cada fase, e estas, por sua vez, podem variar de acordo com cada trajetória. E acrescenta:

É, muitas vezes, a organização da vida profissional que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenho e promoção que conferem significado a tais fases. Se uma carreira fosse organizada de outro modo, haveria que imaginar outra série de fases iniciais, para além da “exploração” e da “estabilização” (HUBERMAN, 2007, p. 53).

Tardif (2002) dá uma contribuição semelhante com relação aos anos iniciais de docência.

É no início da carreira (1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2002, p. 51).

Nesses termos, como a mudança anual de escolas – recorrente em Itupeva – afeta as vivências de um professor iniciante com relação a tais períodos? Além disso, como analisar o discurso de professores mais experientes mas que também estão começando no contexto profissional de Itupeva quanto à composição de sua identidade profissional?

Gráfico 4 – Distribuição do tempo de docência por segmento

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Apesar do pouco tempo de atuação, a maior parte dos professores tem experiência na educação infantil e no ensino fundamental I Gráfico 4), que são justamente os segmentos disponíveis na rede municipal de Itupeva. Destaca-se ainda a docência em contextos informais de ensino, como aulas particulares de instrumento, regência em corais de igreja ou de outras organizações e atividades em associações como a APAE, por exemplo.

Gráfico 5 – Formação superior e respectiva instituição

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A maioria dos professores de música estudou da Faculdade de Campo Limpo Paulista (FACCAMP) (Gráfico 5), instituição privada que fica a cerca de 35 km, na cidade de Campo Limpo Paulista, e que é o principal acesso à formação superior na área de música da região. Muito significativo para analisar como a formação da maioria dos professores de uma mesma instituição influencia os processos identitários dos professores de música, esse dado enseja outra discussão, relativa também à cidade de origem dos professores e às cidades onde eles residem atualmente.

Gráfico 6 – Cidade de origem e em que residem os professores de música

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Apesar de todos os professores viverem na região, apenas dois residem em Itupeva e apenas um nasceu ali (Gráfico 6). Assim, o vínculo com a cidade se estabelece pela atuação profissional. Destaca-se que o deslocamento por grandes distâncias nos primeiros anos do magistério é considerado um ponto negativo, segundo relatam os professores experiente:

A dispersão e a natureza da rede escolar do 1º ciclo e o sistema de colocações determinam que a maioria das professoras passem largos anos da sua vida profissional mudando consecutivamente de escola, afastadas das suas famílias ou vivendo precariamente os primeiros anos do casamento e da maternidade (GONÇALVES, 1996, p. 371).

Ao lado dos dados referentes à formação superior, constata-se que a maioria dos professores tem uma marca nômade, por assim dizer, em sua trajetória de

formação e de vida. Nota-se uma tendência a trabalhar numa cidade diferente daquela em que se estudou e também da cidade de origem.

Gráfico 7 – Distribuição dos professores por instrumento de formação

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Quanto aos instrumentos de formação, percebe-se um equilíbrio entre os melódicos e os harmônicos (Gráfico 7), mas os professores afirmam preferir os harmônicos (violão e teclado) nas aulas, porque podem usar a voz enquanto tocam, o que aumenta a variedade de atividades possíveis.

Quadro 2 – Apresentação individual dos professores

Nome	Idade (anos)	Tempo de docência (anos)	Cidade de origem	Cidade onde reside	Curso superior	Instituição formadora	Jornada em 2016 (horas)
Elza	21	2	Jundiaí	Várzea Paulista	Licenciatura em música	FACCAMP	30
Ana	23	2	Várzea Paulista	Várzea Paulista	Licenciatura em música	FACCAMP	30
Cícero	27	2	Louveira	Louveira	Licenciatura em educação musical	UNIMES	30
Lucas	29	2	Jundiaí	Jundiaí	Licenciatura em música	FACCAMP	30
Vítor	30	2	Caieiras	Campo Limpo Paulista	Licenciatura em música	FACCAMP	40
Clara	22	3	São Paulo	Jarinu	Licenciatura em música	FACCAMP	30
Caio	33	3	São Paulo	Campo Limpo Paulista	Licenciatura em música	FACCAMP	40 [continua]

[continuação]

Nome	Idade (anos)	Tempo de docência (anos)	Cidade de origem	Cidade onde reside	Curso superior	Instituição formadora	Jornada em 2016 (horas)
Carlos	23	4	São Paulo	Itupeva	Licenciatura em música	UniSant'Anna	30
Bia	26	5	Itupeva	Itupeva	Pedagogia e especialização em educação musical	Faculdade Anhanguera	30
Mário	26	9	Caieiras	Campo Limpo Paulista	Licenciatura em música	FACCAMP	30
José	32	11	São Paulo	Jundiaí	Licenciatura em educação artística com habilitação em música	MOZARTEUM	30
Sandra	33	13	São Paulo	Jundiaí	Licenciatura em educação musical	UNESP	30
Gustavo	36	19	São Paulo	Jundiaí	Licenciatura em música	FACCAMP	30 [conclusão]

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

3.6 Categorias de análise

Para a análise das informações coletadas na observação e nas entrevistas, aplicou-se a análise do conteúdo, que consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo seu objetivo a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44).

A organização da análise do conteúdo tem três etapas: preanálise, exploração do material e tratamento dos resultados. Em linhas gerais, a preanálise procura identificar o material que se considera para compor a análise, enquanto a exploração do material busca estabelecer os procedimentos aplicados ao tratamento dos resultados.

Portanto, a categorização das informações coletadas pertence ao tratamento dos resultados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 2011, p.147).

Assim, estabeleceram-se critérios representativos dos elementos da constituição identitária do professor de música a partir tanto dos elementos teóricos adotados aqui quanto dos relatos das entrevistas.

As categorias de análise surgem inicialmente a partir do roteiro da interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que indicam a necessidade de abordar assuntos específicos durante as entrevistas. A categorização prévia à coleta das informações não encerrou o leque de categorias possíveis para a análise dos dados, que, a partir das entrevistas, foram modificadas de modo a tornar possível a relação entre seu conteúdo e o material teórico-metodológico.

As categorias de análise e seus possíveis desdobramentos são: (1) trajetórias de vida e formação acadêmica, (2) ações e saberes do professor de música e (3) relações, contextos de atuação e perspectivas profissionais.

Além da categorização, adotamos a chamada de *análise da enunciação*, proposta de D'Unrug⁴³ para a análise de entrevistas não direitas que permite discutir o material coletado considerando o aspecto processual do discurso.

A análise da enunciação assenta numa concepção do discurso como palavra em ato. A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo um *dado*, isto é, um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um *processo*. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações (BARDIN, 2011, p. 218, grifos do original).

Essa perspectiva é necessária porque o tema da identidade lida com questões que muitas vezes ainda não estão resolvidas internamente no indivíduo. Se consideramos as identidades incertas, plurais e transitórias, é preciso considerar que as palavras com que se fala sobre ela também estão sujeitas a essa mesma dinâmica. Assim, consideramos que:

⁴³ D'UNRUG, M. C. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Delarge, 1974.

O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 2011, p. 218).

Assim, nossa análise supõe que o momento da entrevista e o discurso proveniente dela não podem ser entendidos como uma réplica da realidade, mas como um processo no qual os professores verbalizam situações, impressões e opiniões que, muitas vezes, vão adquirindo significado ao longo de sua fala.

Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração de seu inconsciente. [...] Cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (BARDIN, 2011, p. 94).

Portanto, consideramos que a fala é também *uma* versão – muitas vezes organizada deliberadamente pelos entrevistados – do fato ocorrido. Analisar as entrevistas dos professores de música que lecionam em Itupeva é, então, analisar o modo como falam sobre si e seu contexto de atuação, e essa fala permite fazer inferências sobre sua identidade profissional.

Capítulo 4

ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise procura estabelecer relações entre o material coletado durante a pesquisa de campo – sobretudo as entrevistas – e o que foi apresentado antes sobre os conceitos de *identidade* e *identidade profissional docente*, a trajetória do ensino de música no Brasil e o contexto do ensino de música na educação básica na cidade de Itupeva.

O Capítulo 1 baseia-se em Dubar (1997, 2009), Ciampa (2001), Tadeu Silva (2014) e outros autores para conceituar a identidade como um dispositivo de igualdade e diferença, considerando-a um processo que parte da dualidade entre o que é biográfico, individual, e o que é relacional, construído em interações sociais.

Ainda nesse capítulo, vimos que, embora seja necessária para representar identidades, a identificação não pode ser desvinculada da ação do sujeito como produtora dessas identidades. Por estar vinculada à ação, ou seja, ao tempo presente, não podemos pensar na identidade como finalizada, pois ela está num constante processo de reposição. Apresentamos também o conceito de *crise identitária*, que Hall (2006) e Bauman (2005) vinculam à modernidade e atribuem à fluidez de identidades que antes eram aparentemente estáveis, dificultando ao sujeito se apropriar de modelos identitários que sejam coerentes consigo mesmo.

A identidade, no entanto, também se refere ao passado. O Capítulo 2 delineou a trajetória do ensino de música no Brasil, em especial na educação básica, uma vez que, numa perspectiva sócio-histórica, os modos de ação dos professores de música atuais são analisados levando-se em conta também a ausência histórica do ensino de música na educação básica.

A identidade também é contextual, motivo pelo qual o Capítulo 3 procura apresentar e justificar os caminhos metodológicos adotados no levantamento dos dados no município de Itupeva e nas entrevistas realizadas.

A esta altura, compreender e analisar os processos envolvidos na constituição da identidade profissional dos professores de música que lecionam nas escolas municipais de educação básica de Itupeva é um esforço representacional com

relação ao que constitui esses professores em sua individualidade, mas também como coletivo.

Assim, não é suficiente apontar elementos significativos de sua trajetória individual ou de seu contexto de trabalho, se não analisarmos também como se articulam as diversas identidades destes sujeitos em torno de uma identificação comum a todos – a de professor de música. Mesmo admitindo a pluralidade de biografias e sabendo que cada sujeito vive diariamente sua identidade como metamorfose, é preciso compreender esses professores coletivamente.

As categorias de análise e seus desdobramentos se organizam conforme descreve o Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura e desdobramentos das categorias de análise

Categorias de análise	Desdobramentos
4.1 Trajetória de vida e formação acadêmica	4.1.1 Contato com música: escola e outros ambientes de aprendizagem 4.1.2 Escolha profissional e ensino superior 4.1.3 Licenciatura em música 4.1.4 Trajetória de vida, formação acadêmica e a identidade dos professores de música de Itupeva
4.2 Ações e saberes do professor de música	4.2.1 Ideais do ensino de música: o ensino prático 4.2.2 Aulas, situações e experiências de ensino 4.2.3 Currículo 4.2.4 Para além da identificação: o que é ser professor? E professor de música? 4.2.5 Vida de músico, vida de professor de música 4.2.6 Identidade pela atividade: o que fazem os professores de música de Itupeva
4.3 Contextos de atuação e perspectivas profissionais	4.3.1 Relações no ambiente de trabalho 4.3.2 Relações com outros professores de música 4.3.3 Perspectivas profissionais 4.3.4 Relações, perspectivas profissionais e identidade do professor de música de Itupeva

Fonte: Dados organizados pelo autor.

O desdobramento final de cada categoria sintetiza esses elementos e discute-os em função do processo de construção identitária dos professores de Itupeva.

4.1 Trajetória de vida e formação acadêmica

A categoria “Trajetória de vida e formação acadêmica” busca identificar elementos representativos no discurso dos sujeitos sobre sua infância, sobretudo como alunos na escola regular, o contato com a música e os caminhos que os levaram a escolher a licenciatura.

Esses discursos apresentam o processo biográfico de cada um dos sujeitos a partir de relatos sobre o contato com a música, a escolha profissional, a formação acadêmica e também as inquietações que os acompanharam nessa jornada.

Para fazer emergirem esses elementos, as entrevistas se orientaram pelas seguintes questões:

- Fale um pouco sobre sua experiência como aluno na escola regular.
- Como foi seu contato com a música?
- O que o(a) levou a se tornar professor(a) de música?
- Como foi seu curso superior e qual a relação entre ele e seu trabalho atual como professor(a)?

4.1.1 Contato com música: escola e outros ambientes de aprendizagem

4.1.1.1 Música na escola (ou não) como referência da identidade do professor de música

Se os professores tomam suas experiências discentes como referência para lecionar (TARDIF, 2002), deve-se investigar que lugar ocupa o ensino de música no relato dos sujeitos da pesquisa quando falam sobre sua vida escolar.

As respostas dos professores sobre sua trajetória como alunos na escola pública regular indicam a ausência reiterada de aulas de música sistematizadas. Quando perguntados sobre sua vida escolar, os professores que estudaram em escolas públicas não fizeram nenhuma referência a aulas de música, com exceção de Mário, que salienta essa falta: “na verdade, não tinha isso. A prática de música era inexistente, nunca houve”.

Mas a falta do ensino de música não impediu que os professores apresentassem positivamente sua vivência na escola, como se vê nos relatos de Caio e de Elza.

Eu estudei numa escola municipal chamada Amador Mendes. Ficava lá no alto do Parque São Domingos, próxima a igreja... Minhas recordações são maravilhosas, é uma escola que não sai da minha cabeça. [...] já tínhamos, em 1991, uma sala de informática. Lembro de educação física pouca coisa, mas a escola fazia feira do livros. Na própria biblioteca, a escola adquiria livros e vendia para os alunos. Só tenho boas lembranças dessa escola (Caio).

Foi bem tranquila, porque, como eu tenho meus pais professores, já entrei alfabetizada; meu pai me alfabetizou. Entrei na creche, mas já estava alfabetizada. A parte do fundamental I foi tranquila. No II, eu mudei de escola: fui para a Natanael Silva, que eles diziam que era melhor. Comecei a ter dúvida em algumas coisas, mas meus pais sempre estavam do meu lado. [...] Sempre tinha que tirar notas boas por causa dos meus pais (Elza).

A presença sistemática de aulas de música na grade curricular – e não apenas em projetos – só aparece no relato dos três sujeitos que frequentaram escolas particulares ou confessionais.

Com música, foi muito pouco, na real, porque eu tive oportunidade de estudar na escola particular até a 6ª série,⁴⁴ que era na época ainda, mas, de 1ª a 5ª série, era sempre uma professora de música quem dava aula (Clara).

Em São Paulo, eu tive, no [colégio] Boni Consilii, só que era uma escola de freiras (Gustavo).

Eu estudei em escola particular até a 4ª série. Nessa escola particular, eu tive a oportunidade de ter sala de música, flauta. Então, na 3ª e 4ª série, eu tive aula de flauta. Que seriam o 4º e 5º ano hoje (José).

Todos os sujeitos que estudaram em escolas particulares ou confessionais são nascidos na cidade de São Paulo. Assim, é possível relacionar o contato com a música a um fator geográfico, uma vez que essa cidade concentra a maioria das escolas particulares do estado,⁴⁵ e também econômico, uma vez que a presença efetiva do ensino de música nas escolas públicas é incipiente e que nem todos têm condições de matricular os filhos numa instituição privada. Assim, o contato com a

⁴⁴ Clara refere-se à antiga 6ª série do 1º grau, hoje 7º ano do ensino fundamental, que se subdivide em fundamental I, do 1º ao 5º ano, e II, do 6º ao 9º.

⁴⁵ Segundo o Censo Escolar 2016 da Educação Básica, a cidade de São Paulo concentra 4.083 (38%) do total das instituições privadas de ensino do Estado de São Paulo (10.529) (INEP, 2015).

música como componente curricular da educação básica está diretamente ligado ao poder aquisitivo familiar e ao lugar onde os professores passaram a infância.

Como vimos, a maioria dos 13 professores entrevistados não relacionou o ensino de música e a educação básica pública. Considerando a ausência histórica do ensino de música nesse nível, é esperado que professores que o cursaram entre as décadas de 1980 e 2000, como é o caso dos sujeitos da pesquisa, não tenham tido acesso ao ensino de música como disciplina curricular. No entanto, seu silêncio sobre o tema sugere que hoje, como professores de música, lhes falta uma importante referência – a experiência (que não tiveram) como alunos. Seriam esses professores os mesmos se tivessem tido a oportunidade de experimentar o ensino de música ou conviver com professores de música?

Entre os professores que tiveram música na educação básica em escolas privadas, observamos que o modo como contam essas aulas são representativos do que hoje constitui sua identidade profissional, pois, analisando reflexivamente suas memórias e experiências, deixam entrever posicionamentos profissionais no que tange a sua concepção de uma aula de música.

Clara afirma que a falta de ânimo dos alunos devido a um ensino estritamente teórico qualifica negativamente uma aula de música. Essa avaliação se relaciona aos ideais de ensino dos professores de música de Itupeva, que, como veremos, consideram que a aula de música deve dar prioridade a atividades práticas e de interação entre professor e alunos.

Não sei, era sempre aquele método de só ficar na parte teórica, e não desenvolvia. Eu lembro que as aulas eram todas dentro de sala, carteira, cadeira. Não tinha uma interação de uma aula prática, e aí ela seguia aquela apostila como cartilha. Eu lembro que ela tentava ensinar pra gente a teoria musical, a questão do ritmo, a questão das figuras musicais, mas aquilo não entrava na minha cabeça. Eu lembro que eu não tinha o menor ânimo de fazer aula de música assim, eu realmente não curtia (Clara, grifos nossos).

Para José, a metodologia de ensino baseada apenas na imitação e a não continuidade das aulas de música nos anos seguintes (fundamental II) são aspectos negativos das aulas de música que teve na infância.

Agora, com relação à minha escola, uma crítica que tenho, por ser uma escola particular, principalmente a música deveria ser mais

explorada. Eu só tive esses dois anos [3º e 4º]. Por que não no 5º, 6º e 7º ano? Eu gostava, mas lembro que a professora dava um simples processo de imitação, então, não tinha um processo pedagógico. Disso me lembro muito bem (José).

Há nesse relato um argumento importante e recorrente nas entrevistas. O sujeito José, hoje professor de música, tem consciência de que o José criança gostava das aulas de música. Isso não o impede de tecer uma crítica à metodologia da professora. A criança José não tinha condições de acusar uma lacuna no processo pedagógico conduzido por sua professora. É a partir de sua formação, de sua vivência como aluno e principalmente como professor que essa análise se torna possível. Quem analisa é o José professor, mobilizando toda a sua trajetória de formação e metamorfose identitária. Antes aluno, agora professor. Antes, numa relação de afeto e prazer com a aula; hoje, numa relação crítica-reflexiva.

Ao afirmar que o canto, por si só, não qualifica uma aula de música e sim uma lavagem cerebral, fica claro que, para Gustavo, a aula de música deve dispor de outros elementos além das práticas que ele menciona.

Na verdade, a aula de música era lavagem cerebral, a gente não tinha bem aula de música. [...] A gente cantava as músicas que tinham a ver com a igreja e com a escola. Então, basicamente, a gente cantava as músicas, e não era bem um ensino de música, porque não tinha o negócio de dividir as vozes, ensaiar, não: juntava toda a molecada da sala e cantava. Eu não aprendi nada de música, pensando em teoria; até o próprio treino, a parte que a gente gosta de trabalhar muito, interiorização, não: só cantava as músicas da igreja. Não era um foco voltado para música (Gustavo, grifos nossos).

Ainda que pouco presentes nos discursos, relações positivas com as experiências com música na escola regular são elementos a considerar no modo como os professores de música hoje compreendem e concebem o ensino de música.

Mas eu tive uma oportunidade. Foi lá que eu comecei a estudar música, foi nessa escola, porque a minha primeira professora de violão era professora de artes nessa escola, e ela dava aula de violão (Gustavo).

Sentia e senti que a música de certa forma me ajudou, me potencializou na área de exatas. Talvez tenha aberto algum caminho neurocientífico que me deu uma ajuda (José).

Mesmo apontando as limitações e divergências teórico-metodológicas nas aulas de música que tiveram, os professores reconhecem nessas aulas o mérito de lhes terem dado a oportunidade do contato com o ensino de música na infância.

Os dados indicam que o acesso ao ensino de música na infância não é condição fundamental na trajetória dos professores de música de Itupeva, visto que apenas três professores de um grupo de 13 tiveram oportunidade de estudar música na educação básica.

Ainda assim, afirmamos que o contato com a música na educação básica é significativo nos processos identitários desses professores, na medida em que lhes permite refletir sobre suas práticas a partir da própria experiência discente.

4.1.1.2 Música em contextos informais de ensino: igreja, família e projetos sociais

Por outro lado, é sabido que a escola não é o único meio de acesso aos bens culturais em nossa sociedade e, por conta disso, existem no Brasil diversas outras formas de contato com a música, para além da que (não) acontece dentro dos muros da escola.

Partindo do trabalho de Prass (2004)⁴⁶ e Pinto (2002),⁴⁷ Lacorte e Galvão (2007) afirmam a importância do contexto familiar e do círculo de amigos no contato com a prática musical.

As primeiras vivências da música popular ocorrem, geralmente, no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos. A aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma natural, quase lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos. Desde as primeiras etapas, os músicos mais experientes passam o seu conhecimento para os iniciantes de maneira informal. [...] Quando não há tradição familiar de tocar instrumentos musicais, os amigos representam os primeiros “professores” e incentivadores da prática musical. Os jovens, por exemplo, praticam em grupo,

⁴⁶ PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

⁴⁷ PINTO, M. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. *Opus*, n. 8, fev. 2002. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/141>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ensaíam, formam bandas e aprendem muito por meio das gravações e audições (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 29).

A esse respeito, os relatos dos sujeitos da pesquisa indicam que se começa a aprender música sobretudo por influência familiar ou religiosa, e é possível que ambos lhes tenham apresentado professores ou algum tipo de prática musical quando eram crianças. Não é a escola de educação básica, portanto, a responsável por introduzir esses sujeitos no fazer musical. Além disso, projetos sociais como o Guri⁴⁸ também deram oportunidade ao início dos estudos musicais dos professores de Itupeva.

José, Lucas, Sandra, Caio, Bia e Vítor citam igrejas como disparadoras de sua trajetória musical e, entre eles, apenas Bia e Vítor não se referem como tal à influência familiar.

Apesar de José destacar uma espécie de herança familiar, é ao começar a tocar na igreja que ele adquire seu primeiro instrumento.

O meu contato com música foi através de familiares, que bastante dos meus familiares tocam, e o primeiro violino que eu tive era da minha avó. Minha avó era falecida, e eu comecei a tocar na igreja, e meus tios decidiram dar o violino pra mim. Todos os meus tios-avós, sem exceção, por parte da minha mãe, tocam ou tocavam. Meus tios, a maioria deles toca. Eu venho de uma família que já tem uma tradição na música (José).

Sandra teve uma vivência mais próxima do ambiente religioso e relata seu aprendizado musical nesse contexto, destacando o contato com a formação de acordes de maneira pouco usual⁴⁹ e a falta de continuidade das aulas.

Essa influência da igreja; meu pai sempre tocou violão, minha mãe cantava. Daí, deram aula de graça na igreja, de teclado. Só que era em grupos. Eles ensinavam os acordes, e tinha o C, o F e o G. Daí, comecei a fazer um *link*. Eu tinha uns 11, 12 anos. Então, comecei a

⁴⁸ “Mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos” (SOBRE [...], [s.d.]).

⁴⁹ O sistema de cifras relaciona cada acorde (sobreposição de três ou mais sons) a uma letra do alfabeto. Assim, grafa-se o acorde de lá maior com a letra *A*, o de si maior com a letra *B*, o de dó maior com a letra *C* etc., mas se os lê respectivamente como *lá maior*, *si maior*, *dó maior* etc. No caso, Sandra conta que aprendeu o sistema de cifras chamando o acorde de *dó maior* simplesmente de *C*.

fazer um *link* com violão. Comecei a ver que meu pai tocava as mesmas cifras, comecei a perguntar. Daí, as aulas pararam: só fez o C.F. e o G. e parou (Sandra).

Lucas também ressalta o caráter “informal” do aprendizado de instrumento nesse mesmo contexto, que pode ser interpretado como uma percepção da falta de sistematização de seu primeiro ensino de música.

Minha trajetória musical começou nos 13 anos de idade, mais ou menos; minha mãe tocava na igreja. Pra ela arrumar uma ocupação pra mim, me inscreveu no cursinho de violão. A partir daí, não parei mais. Eu aprendi na igreja, informalmente. A gente aprende na marra, vai lá, pega de ouvido, vai fazer uma coisa ou outra (Lucas).

Caio, por sua vez, cita como o início de sua trajetória musical o estímulo familiar e, posteriormente, a necessidade de suprir uma função específica relativa a música em sua igreja.

Na verdade, minha maior influência é meu avô, que tocava acordeom e órgão elétrico [...]. Meu pai tocava [na igreja], e eu ficava me colocando no meio. Mas, na verdade, foi numa igreja que precisavam de uma pessoa pra tocar para as crianças, e ela perguntou se eu gostaria de aprender violão. Foi daí que ela me inscreveu num curso de música. Me colocou pra fazer aulas de violão, fiz violão popular e de lá comecei (Caio).

O caso de Bia é semelhante ao de Caio: o que a levou a estudar trompete não foi a motivação pessoal, mas a necessidade. Sua vontade inicial de estudar violino só se realiza depois de ela passar por vários instrumentos, entre metais e sopros.

A igreja abriu. Eu comecei a estudar música lá, daí o maestro estava precisando de trompete na orquestra, na banda. Eu entrei, e ele foi me socando os instrumentos. Eu querendo estudar violino, e ele me socando instrumentos de sopro. Tudo a ver [diz, irônica]. Mas tudo bem. Depois disso, eu fui estudar violino e tudo o mais (Bia).

Vítor mostra uma dinâmica inversa: procura a igreja para aprender a tocar contrabaixo por motivação pessoal e por falta de condições econômicas e apoio familiar. Ainda assim, fica claro um descompasso entre a vontade primeira, de aprender guitarra, e o aprendizado de contrabaixo e violão.

Acho que aos 10, 11, anos eu queria fazer uma banda, aquela coisa de jovem, querer tocar guitarra. Aí, minha mãe falou: “se quiser

alguma coisa, você vai ter que ir atrás. Eu não tenho condições de pagar nada”. Eu sempre fui atrás de igreja. Lá, aprendi a tocar contrabaixo pela primeira vez e, com o tempo, fui aprender a tocar violão. Foi passando o tempo, eu fui conhecendo várias pessoas do ramo. Com muito tempo, uma banda lá falou que precisava de baterista, e eu comecei ter contato com bateria (Vítor).

Estudos como o de Martinoff (2010) indicam que a valorização da música em contextos religiosos, em especial igrejas protestantes, faz com que aí se valorizem também sujeitos com formação musical. Assim, essas igrejas se tornam lugar de aprendizado e desenvolvimento dos estudos de pessoas que buscam contato com a música.

Os professores de música destacam-se ainda outros contextos informais de ensino como projetos sociais ou iniciativas pontuais e temporárias de ensino de música.

Mário fala de um momento significativo, que o motivou a entrar na banda municipal onde começou seus estudos musicais. Nesse caso, ele aponta a fascinação com a performance presenciada como fundamental para o início de sua trajetória na música.

Eu estudei oito anos no estado. E na verdade não tinha isso: a prática de música era inexistente, nunca houve. Eu vi a banda marcial da minha cidade, lá em Franco da Rocha, tocando “Rain drops keep falling on my head”. Vi tocando o instrumental e achei fascinante. Nossa! Os caras estão tocando... E eu tinha assistido ao filme e pensei: Que interessante. Aí, me interessei e entrei (Mário).

Cícero, que se identifica como trompetista, também menciona um momento específico em que se interessa pelo instrumento: também em razão da fanfarra e da oportunidade de estudar com um professor com quem inicia seus estudos musicais.

Minha formação, meu conhecimento com a música – sou trompetista – estava na 4ª série, por volta de 9 ou 10 anos. Havia acabado de começar um projeto na prefeitura: era uma escola pública, de fanfarras etc. Eu participei da fanfarra, me interessei e, quando eu vi, foi um professor que era professor da prefeitura de trompete. Ele foi lá e tocou o instrumento dele; eu tocava caixa, instrumento percussivo. Quando o vi tocando trompete, foi amor à primeira vista. Conversei com ele e falei “quero esse instrumento, como faço?”. Ele falou “dou aula na prefeitura. Vem aqui, pega e beleza” (Cícero).

A banda municipal também é a porta de entrada para os estudos musicais de Carlos, na adolescência. Destacamos em seu enunciado que o contato parece casual, pois ele não fala em nenhuma vontade prévia de aprender música. O que o leva à banda municipal é a busca por uma atividade, dando continuidade aos estudos no projeto Guri.

Comecei com 16 anos, assim que cheguei em Itupeva. Tinha uma banda marcial, e eu tinha acabado de chegar, para achar uma atividade para fazer nessa cidade, então, ingressei nessa banda marcial. Comecei com trombone, depois trompete, fui tocando. Tinha uma certa facilidade com algumas coisas, depois fui para o projeto Guri de Jundiá. Lá eu conheci o Marcão, que é tubista da Jazz Sinfônica, e ele que me apresentou esse mundo profissional da música. Foi bem bacana. Foi aí que eu comecei a estudar mesmo, que eu tive um contato mais profundo com música. Antes, era uma coisa mais informal, mais light (Carlos).

Ana retoma a influência familiar como motivação inicial para tocar violão, e, nesse caso, foi preciso participar de um projeto cultural.

Meu contato com a música começou por causa do meu pai: ele toca violão e sempre queria me ensinar as coisas e tal. Ele queria que eu tocasse violão também, mas acabou não rolando. Daí, a gente descobriu o Centro Cultural, e eu comecei a fazer aula lá. Essa foi minha história (Ana).

Clara também menciona a influência da família, trazendo lembranças sobre contato com a música na infância. Ela começou a aprender seu instrumento quando entrou na orquestra municipal de sua cidade.

Então, minha família, minha mãe, a gente sempre escutou muito em casa MPB, mas a gente tinha... Eu e meu irmão, a gente cresceu com um contato legal com música. Minha avó tinha um piano em casa, e, sempre que a gente ia na casa da minha avó, a gente tocava o piano. Era brincadeira de criança, mas sempre tinha um contato. Eu sempre gostei de música e, lá em Jarinu, onde eu moro, quando estava na 8ª série – acho que eu tinha uns 12 ou 13 anos – surgiu a oportunidade de eu começar fazer aula de clarinete pelo município, gratuitas [na orquestra municipal]. Foi aí que eu comecei a ter contato com música, depois daquele que eu tinha tido como criança, em sala de aula. E aí foi diferente. O ensino da teoria foi diferente. Pegou uma coisa mais prática para ensinar, e depois eu comecei a pegar o instrumento e vi que tinha facilidade (Clara).

Gustavo também traz lembranças familiares, indicando-as como seu primeiro contato com a música.

Gostava. Lembro que eu tinha um gravador em casa e gravei uma fita cassete comigo cantando. Foi legal. Sempre tive muito contato com a música. Minha mãe nunca foi musicista profissional, mas ela sempre gostou muito [...]. Mas minha mãe sempre teve interesse por músicas que exigiam um pouco mais quando você escutava. Então, eu escutei desde pequeno... Apesar de ser uma forma simples de música, Beatles, é uma coisa interessante. Sempre escutei Beatles, tango, música erudita, desde criança. Então, esse contato com a música vem da minha mãe (Gustavo).

Elza, que se identifica como clarinetista, relata que seu contato com a música se deu no projeto Guri, na adolescência.

Foi pelo projeto Guri de Jundiaí. Eu tinha 13 anos. Eu sempre queria fazer alguma coisa: fiz balé, aula de circo, ginástica rítmica, sou carateca. Quando eu tinha 13, teve um ano lá que não tinha nada pra fazer. Fui andar por Jundiaí e encontrei o projeto Guri. Me inscrevi e eu não sabia o que era clarinete. Sou clarinetista. Só tinha vaga pra ele, e eu me inscrevi, clarinete e coral. Comecei e não saí (Elza).

Os dados não indicam um padrão para o primeiro contato dos sujeitos da pesquisa com a música, mas constata-se que a escola pública não se configura como um meio de acesso ao aprendizado de música.

Os relatos sobre a iniciação na música mostram situações muitas vezes desorganizadas, sem uma estrutura adequada para começar e menos ainda com um padrão metodológico para o desenvolvimento musical dos sujeitos.

4.1.1.3 Considerações sobre a trajetória de formação e sua influência na identidade dos professores de música

A trajetórias de formação dos professores de música indicam que os contextos religioso (6 docentes – Bia, Caio, José, Lucas, Sandra e Vítor) e familiar (7 docentes – Ana, Caio, Clara, José, Lucas, Sandra e Gustavo) e projetos sociais, bandas e orquestras municipais (5 docentes – Carlos, Clara, Cícero, Elza e Mário) foram os principais motivadores do início do aprendizado musical dos sujeitos da pesquisa. Observa-se ainda que apenas três docentes (Clara, Gustavo e José) tiveram acesso ao ensino de música na educação básica.

Esses dados devem ser analisados de maneira crítica, pois influíram na constituição da identidade dos professores de música de Itupeva. Notemos,

primeiramente, que o ensino de música proposto na educação básica é diferente do que se dá num projeto social ou num conservatório.

Se o foco do ensino de música nos contextos informais pode variar consideravelmente, sendo muitas vezes restrito ao aprendizado técnico do instrumento, como mostram os próprios dados da pesquisa, na educação básica, ele também é chamado de musicalização ou educação musical e permeado por elementos que o caracterizam como um processo complexo.

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (PENNA, 2008, p. 47).

Assim, sem ter tido a oportunidade de estudar música, a maioria dos professores de música perde uma importante referência para seu trabalho hoje. As experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem de seus instrumentos se tornam a principal referência desses professores no momento em que optam pela licenciatura em música. Comum a todos os sujeitos da pesquisa, essa experiência é complementar mas distinta da referência que teria sido a música na educação básica.

Quanto ao processo de constituição identitária, cogitamos a possibilidade de a imagem que os sujeitos têm do papel de *professor de música* dever-se a suas vivências como alunos de instrumento, e não como alunos de musicalização na educação básica.

Evidentemente, essas imagens podem ser modificadas ao longo da formação profissional ou a partir de sua atuação como professores. No entanto, esse quadro exige que consideremos como a falta de experiência no ensino de música na educação básica – muito comum no Brasil – afeta a construção da identidade dos professores de música que virão a lecionar na educação básica.

4.1.2 Escolha profissional e ensino superior

A escolha do curso superior é um importante marco identitário. Como já afirmamos, estão envolvidas nesse processo as imagens construídas da profissão escolhida e também as projeções futuras de si mesmo. Escolhe-se ser professor de música a partir do referencial que se tem de um professor de música na medida em que a identificação leva a buscar esse referencial.

No entanto, segundo os dados, essa relação não é tão linear no caso dos professores de música de Itupeva, cuja escolha foi complexa e influenciada por fatores de ordem econômica, familiar e mesmo biográficos.

Assim, a escolha do curso superior não se caracteriza como um momento único na trajetória identitária dos sujeitos, mas como um conjunto de circunstâncias que os levou a optar pela licenciatura em música.

Os discursos, inclusive, indicam que outros direcionamentos profissionais e atividades remuneradas ligadas à música antecedem a entrada na licenciatura, como é o caso de Caio, Clara, Gustavo, José, Lucas e Mário.

Ainda que todos digam que a música estava presente de alguma forma em sua vida, os relatos indicam também outros caminhos nessa trajetória.

Clara tentou, sem sucesso, entrar no curso de jornalismo:

Minha ideia não era fazer música, eu queria fazer jornalismo. Fiz um cursinho popular da USP até e prestei a FUVEST, não fui bem (Clara).

Lucas chega a estudar economia, admitindo que essa seria sua profissão e a música, uma atividade secundária:

[...] a música, para mim, sempre foi um segundo plano, sempre foi mais um hobby do que uma profissão. Eu estudei economia uma época e parei a faculdade de economia. Para mim, música já não ia dar resultado profissionalmente (Lucas).

Gustavo conta que passou por diversos empregos que considerou ruins, mostrando que foram exatamente esses empregos que o impulsionaram a fazer da música sua atividade profissional principal.

Eu lavei copo em boteco, vendi tigela de porta em porta; o primeiro vendedor de Cacau Show da cidade fui eu. Pouca gente sabe disso: a Cacau Show não tinha loja, vendia por catálogo, e eu fui o primeiro vendedor da cidade de Jundiaí. Trabalhei na Direct TV, como vendedor também. Aí, quando cheguei nos 18, eu só arrumava emprego lixo para ganhar merreca e resolvi viver só de música e calhou (Gustavo).

José também menciona a dificuldade de conciliar os estudos musicais com os empregos que teve, mas eles se deviam ao fato de seu trabalho como músico não lhe haver dado retorno financeiro.

Até então, eu não estava ganhando dinheiro com música. Tanto que fui operador de telemarketing, trabalhei em lava-rápido, trabalhei de motorista particular, um monte de coisas paralelas à ULM, pra ter minha graninha. Já comecei a namorar, cinema, shopping, então, precisava de dinheiro. Mas não estava ganhando dinheiro com música (José).

Caio conta que, durante 15 anos, teve uma atividade profissional principal paralela aos estudos musicais. Embora quisesse fazer da música sua atividade profissional principal, aponta a questão financeira como principal barreira para essa transição:

[...] a vontade de viver de música existia, mas a vida leva a gente pra outros caminhos. Daí, fiz SENAI de mecânica geral, trabalhei numa metalúrgica durante 15 anos, e durante todo esse tempo sempre estudando música. Mas trabalhei 15 anos numa metalúrgica, fiz minha vida lá (Caio).

Sobre a escolha da licenciatura, os discursos indicam que existe uma distância entre ter na música uma atividade com retorno financeiro e decidir cursar a licenciatura. Clara, Gustavo, José e Sandra contam que já trabalhavam com música antes de entrar na licenciatura:

Eu já vivia de música e, como já tocava na banda filarmônica, a gente ia aos ensaios, e cada serviço rendia um dinheirinho (Clara).

Clara, cujo desejo inicial era cursar jornalismo, diz que, mesmo assim, já tinha a música como suporte financeiro. Sandra também relata satisfação com sua vida profissional como professora de música antes de entrar na licenciatura.

Eu já estava com minha vida profissional estabilizada, porque já tinha uns 21 anos, 22 anos – não eram mais 18. Eu tinha trabalhos e

sempre ganhei bem, nunca ganhei pouco. Aí, descobri que tinha [a licenciatura] da UNESP (Sandra).

Assim como Sandra, Gustavo também usa o termo “estabilizado” para definir sua condição de músico e o número de *shows* que fazia antes da licenciatura.

Já estava estabilizado, já estava com um mercado bom. Eu fazia uma média de 15 a 20 *shows* por mês, todo mês; era raro ter menos de 15; se tinha menos de 15, tinha 14, o que é um número muito bom de *shows* (Gustavo).

Mário também relata que, antes de considerar o curso de licenciatura em música e por pressão familiar para iniciar a vida de trabalho, já tocava em casamentos, função comum entre instrumentistas da família dos metais:

Dáí, tem aquela fase – mulher menos, mas homem mais – em que o pai fala que tem de ir trabalhar, não ficar em casa. E eu não queria trabalhar com nada; comecei a tocar em casamentos (Mário).

José também menciona outros trabalhos ligados à música, anteriores ao ingresso na licenciatura. Por outro lado, seu relato mostra insatisfação com esses trabalhos, pois “não estava ganhando dinheiro com música”:

Toquei *country* durante cinco anos em várias bandas. Então, quando a banda fazia *show*, eu ganhava um dinheirinho; quando não fazia, eu não ganhava. E eventos em geral. Trabalhei como *roadie* de banda e comecei a trabalhar com som também, aprendendo com as bandas. [...] Eu estava dando aula de musicalização na escolinha. Mas, sem experiência nenhuma, eu estava dando aula em 2005, ganhando 100 reais por mês. Era colégio particular, infantil; hoje em dia, deve ser mais rigoroso (José).

As experiências de trabalho anteriores ao ingresso no curso de licenciatura em música devem ser consideradas importantes marcos identitários na vida desses professores, pois influem na própria escolha do curso.

4.1.2.1 Acesso e motivações para cursar licenciatura em música

Como vimos, a música esteve presente das mais diversas formas na vida desses professores de música, mesmo informalmente e sem objetivo profissional.

Quando os sujeitos efetivamente entram no curso de licenciatura, percebemos que essa pluralidade de trajetórias ainda ecoa nas motivações e na forma desse ingresso.

Inicialmente, vejamos este relato de José, que, de certa forma, sintetiza um argumento explícito ou implícito em grande parte das entrevistas.

É difícil você encontrar um músico que está aprendendo guitarra dizer que quer ser professor de guitarra, ou um aluno de violão dizer que quer ser um baita professor de violão. Seja o instrumento que for. É raríssimo. Eu tinha esse conceito comigo, queria orquestra, queria evento. [...] E minha vida foi bem assim. Eu não queria dar aula, queria só tocar (José, grifos nossos).

O discurso de José é bastante representativo, uma vez que enuncia uma suposta verdade sobre a identidade do músico – “quase nenhum músico quer dar aula” – para, na verdade, justificar uma diferença qualitativa culturalmente estabelecida entre o músico e o professor de música respectivamente como superior e inferior. É a partir desse quadro que ele justifica o fato de, no passado, não ter querido dar aula de música.

Façamos um recorte para observar como José se vê obrigado a lidar com essa afirmação quando se torna professor de música.

Eu estava dando aula de musicalização na escolinha [...]. Daí, encontrei esse meu amigo – o cara começou a dar aula. Lembro que, no segundo semestre, ele falou que era supervisor do projeto Guri, que estava precisando de professor de violino, e se eu não queria dar aula de violino. Minha resposta foi que detesto dar aula de violino, não gosto. Mas, naquela época, eu achava que era assim: o cara não se deu bem no violino e foi dar aula. Aula pra iniciante. Eu achava que era derrota, mas o cara me convenceu. Falou que era projeto internacional, que seria professor. Não carteira assinada, mas cooperativa. É um trampo, receber as coisas direitinho, iria receber tudo que os outros recebem. Férias, tudo; uma cooperativa, mas tudo certinho, não era zoadado. Daí, comecei a dar aula e foi me ajudando (José).

Ao narrar sua trajetória, José diz que, antes, não queria dar aula, porque se consideraria um músico “derrotado”. O jogo de identificações presente nesse relato é importante para compreendermos como pessoas com vivência musical anterior à faculdade de música acabam buscando a licenciatura e se tornando professores de música. A identificação que busca para si como músico não comporta, num primeiro

momento, ser identificado também como professor de música. São identidades aparentemente conflitantes e qualitativamente diferentes.

É o caminho profissional trilhado por José que, aos poucos, apresenta a docência como uma possibilidade profissional que, mesmo enfrentando sua própria resistência devido a esse conflito identitário, acaba sendo incorporada a sua identidade.

Em outros casos, não é o ingresso, mas o decorrer do curso que apresenta essa nova possibilidade identitária aos sujeitos da pesquisa.

Carlos começa a licenciatura com o objetivo de continuar sua formação como músico e, se necessário, professor de instrumento. Mas, durante o curso, descobre a possibilidade de trabalhar em sala de aula.

Foi mais no sentido de continuar minha formação: não tinha essa ideia do professor de música, como eu tenho hoje, da questão da musicalização. Nem conhecia muito isso. Fui na ideia de me tornar, a princípio, um professor de instrumento. Eu não tinha essa ideia, *não conhecia esse campo de sala de aula*, de estar ali. Para mim, eu nem sabia que o professor de música poderia dar aula no estado: *fui descobrir durante o curso* (Carlos, grifos nossos).

Cícero também conta como via e como vê atualmente sua formação na licenciatura e acaba fazendo uma espécie de confissão: seu objetivo inicial era complementar o diploma de bacharelado, ou seja, o fim não era a docência, mas um incremento à identidade reivindicada de músico.

O que eu pensava? Pensava em algo que pudesse agregar, pensava em me formar em licenciatura para poder lecionar, mas algo que pudesse se agregar com a minha vida atuante como música. Para quê? Para eu poder vincular e poder viver com a música dos dois lados, tanto a parte teórica quanto prática. A prática de estar atuando, estar estudando um instrumento, de estar podendo desenvolver, e as aulas de música, pra poder também dar uma oportunidade para os alunos, que eu poderia oferecer um curso de música para eles, mostrar pra eles o que era música. Hoje, eu tenho essa visão, mas antigamente... Eu fiz a licenciatura porque eu queria agregá-la ao meu diploma de bacharel. Eu queria ter os dois (Cícero).

A ideia da licenciatura como complemento também aparece no discurso de Elza. Para ela, na época do ingresso, o curso seria uma oportunidade de estudar

disciplinas musicais necessárias ao bacharelado. Podemos inferir, então, que ela considerava a licenciatura inferior ao bacharelado, como uma espécie de opção “mais fácil” e, de certa forma, provisória.

Primeiro, eu entrei na FACCAMP pra fazer licenciatura só pra ter um complemento, porque, como eu só tive o Guri, tinha muita coisa que eu não sabia: harmonia, não sabia, só sabia do meu instrumento e do coral. *Aí, eu queria entrar só pra ter uma base maior para fazer bacharelado no meu instrumento*, clarinete. Mas falei: não, nunca vou dar aula, só é para isso. *Aí, quando eu estava indo para dois anos de faculdade de música, apareceu uma vaga no colégio Objetivo de Itupeva. Eu fui. Tinha que fazer o estágio, todas essas coisas, e me apaixonei. Falei: vou ficar na educação. Adorei, amei as crianças. No começo, é um choque, porque é aquele monte de gente, só você e as crianças, e você não sabe o que fazer. Você estuda, mas não sabe o que fazer. Eu falei: é educação o que eu quero* (Elza, grifos nossos).

Lucas, por sua vez, tinha consciência de que o curso de licenciatura era voltado para a docência, mas afirma que não sabia da existência do campo profissional onde está hoje, lecionando em escolas públicas de educação infantil.

Foi incentivo do governo, do PROUNI, essa questão de bolsa. Surgiu o curso, eu não tinha curso próximo na região – isso é um fator importante da FACCAMP, ela está ali na região de Jundiá. Então, surgiu esse curso. Eu não sabia bem como era e fiz. Eu fiz já pensando “vou me inscrever e já vou tentar bolsa; se eu conseguir a bolsa, eu entro; se não, não é opção”. Tinha consciência, mas eu não esperava que ia ser músico de educação infantil (Lucas).

O relato de Lucas fala da importância da localização geográfica da FACCAMP e dos programas de incentivo do governo federal em sua escolha. Percebe-se e que já existia a inclinação para cursar música no ensino superior, mas o que viabiliza esse desejo é a possibilidade de estudar na região onde vive e com bolsa de estudos.

Mário apresenta sua motivação para entrar na licenciatura em música: a constatação de que essa formação lhe daria possibilidades profissionais mais estáveis do que se ele fosse um professor particular de instrumento.

O cara que dá aula em escola de música, com instrumento, é complicado, porque ali é *a la carte*. O aluno vai lá porque quer aprender a tocar a música tal; aprendeu e sai fora, e o cara fica sem trabalho. Eu não queria dar aula nisso [...]. Então, comecei a fazer licenciatura (Mário).

Mário escolhe consciente de que trabalhar na educação básica é uma das possibilidades para um professor de música licenciado e reivindica para si essa identidade.

Bia também afirma que a escolha pela educação musical se deveu às possibilidades profissionais que teria, considerando-as mais amplas do que as proporcionadas pelo curso de musicoterapia, que era sua escolha inicial. Quanto à formação acadêmica, Bia é a única professora que tem apenas especialização em educação musical e é formada em pedagogia:

Eu queria fazer musicoterapia, só que eu queria a graduação, e são cinco anos: eu não ia conseguir me descolar para fazer. Daí, conversando com o músico terapeuta, ele falou que de repente seria uma boa eu fazer a especialização em educação musical, que eu ia conseguir trabalhar muito mais do que com musicoterapia, e eu acabei indo fazer (Bia).

O relato de Caio traz o acaso e a incerteza, aliados a uma motivação interna, como fundamentais para sua escolha pela licenciatura em música.

Fui estudar engenharia de produção. Não deu certo, não fechou a turma.. E, pelo fato de não ter fechado turma, ou eu recebia o valor da matrícula de volta, ou trocava de curso. Naquele ano, tinha aberto um curso de música na faculdade, a FACCAMP [...]. Então, fiquei naquela: eu tinha que pegar o dinheiro de volta ou fazer a matrícula para o curso de música. Em me lembro que naquele dia eu iria decidir isso. Fui com minha mulher na biblioteca da faculdade. Ela ligou o computador da biblioteca, colocou o *site* de pesquisa de emprego e digitou professor de música. Quantas vagas apareceram? Nenhuma! Daí ela disse: “Está vendo? Não tem empresa nessa área. Você vai estudar isso?” Daí, decidido: “vou”. As aulas já tinham começado, e eu injuriado porque não sabia o que fazer. Tomei a decisão e fui fazer o curso. E não me arrependi, porque o curso me fez tomar uma decisão de deixar aquela vida que eu tinha de metalúrgico, aquela loucura de turno, uma semana à tarde, outra à noite, aquela correria. Com problema no braço, perna, coluna, ficando surdo, a saúde piorando. Então, as circunstâncias da vida me levaram a isso. A pressão para mudar de vida, a questão de amar música, tipo querer fazer disso algo em que penso todos os dias. Como é hoje. Eu não sou músico da noite, não sou músico de orquestra, de banda, mas *sou professor de música infantil*, então, tenho contato com música todo dia. E isso pra mim é fenomenal. Me tornei professor de música porque as circunstâncias me levaram a isso. Talvez não fosse a intenção quando jovem, mas eu acho que as próprias circunstâncias foram me encaminhando até aparecer o próprio concurso de professor de música em Itupeva (Caio).

Se a licenciatura em música não era a primeira escolha e, de certa forma, foi o acaso que o levou a ela, é inegável que o fato de já viver em contato com o universo musical e “amar música” é fundamental nessa escolha. Por outro lado, intervêm também a incerteza e a desconfiança do campo profissional que se abria para Caio, expressas na frase preocupada de sua esposa.

Assim, escolher licenciatura em música é conciliar a motivação interna para trabalhar profissionalmente com música e a necessidade de projetar uma identidade profissional que também seja viável economicamente para si e para a família.

Em última análise, ilustra uma crise identitária derivada do conflito entre a identidade de marido, que pondera as implicações de sua escolha no modo de vida de sua família, e a identidade visada de professor de música infantil, como ele mesmo se identifica atualmente, que, não sendo então uma realidade, era relativamente incerta. É possível, inclusive, estabelecer um paralelo com a crise identitária:

Um exemplo é o conflito existente entre nossa identidade como pai ou mãe e nossa identidade como assalariado/a. As demandas de uma interferem nas demandas da outra e, com frequência, se contradizem. Para ser um “bom pai” ou uma “boa mãe”, devemos estar disponíveis para nossos filhos, satisfazendo suas necessidades, mas nosso empregador também pode exigir nosso total comprometimento (WOODWARD, 2014, p. 32).

A projeção da identidade profissional futura aliada a uma mudança de realidade profissional também aparece na escolha de Gustavo. Mesmo trabalhando no campo da música, seu relato mostra que ele vê a licenciatura como uma possibilidade de adentrar um novo campo profissional.

Já estava estabilizado, já estava com um mercado bom. Eu fazia uma média de 15 a 20 *shows* por mês, todo mês; era raro ter menos de 15; se tinha menos de 15, tinha 14, o que é um número muito bom de *shows*. [...] Foi para fazer uma coisa mais tranquila, mais estável, sair da correria da estrada, corria menos risco de vida, várias coisas assim. Estou ficando velho, não tenho mais 18 anos – essa é a real. Então, por todos esses motivos, eu quis fazer faculdade para ter uma formação, mesmo, que eu achei necessária, e também por isso: na hora que eu quisesse realmente pisar no freio, a formação me abre outro leque (Gustavo).

Outro fator que aparece como importante influência na opção pela licenciatura em música são professores de instrumento que fizeram parte da trajetória musical anterior à faculdade. Esses professores, referências profissionais, são apontados como responsáveis pela ideia de ser um profissional da área da música.

Ana fala do encantamento com a profissão como disparador de sua escolha, ainda que seu contexto de professora seja diferente do de seu professor em performance musical.

A gente teve professor de violino lá, Manuel, e acho que fez realmente diferença na minha vida. Eu decidi viver de música por causa dele, me espelhei mesmo. Era mágico. Não sei, ele tocava tão bem, parecia tão realizado na profissão, tão feliz em trabalhar com música, que foi isso que me motivou (Ana).

Clara, que inicialmente queria fazer jornalismo, menciona a indicação de sua professora como fundamental para a reflexão que a leva à licenciatura em música.

[...] abriu o curso de música na FACCAMP, e essa professora minha, que foi de clarinete falou: “porque você não tenta fazer o curso, a licenciatura em música?”. Eu já vivia de música e, como já tocava na banda filarmônica, a gente ia aos ensaios, e cada serviço rendia um dinheirinho. Se você fosse a todos os ensaios, era mais também. Então, eu me movimentava com o dinheiro que recebia da música. Eu falei: “puxa, é verdade, eu estou vivendo das aulas de música tocando e tal... Por que eu não tento?”. E aí eu entrei. Fui fazer o vestibular, entrei e – nossa! – era o que era para eu fazer mesmo, porque eu me apaixonei (Clara).

Sandra, por sua vez, conta que seu professor a incentivou a se profissionalizar na música, mas que é dela a escolha de cursar licenciatura, e não bacharelado.

Ele [professor particular de piano] queria que eu estudasse muitas horas por dia, e eu não queria – eu já queria trabalhar. Daí, ele queria que eu fizesse faculdade de música; foi ele que me incentivou. Só que [eu] falava de piano jamais eu iria passar, não iria nem querer. Daí descobri que tinha educação musical na UFSCar em 2004. Vi aquele *folder* e me apaixonei: criancinhas, xilofone... “Gente, é isso que eu quero fazer da minha vida, faculdade de música e licenciatura (Sandra).

Assim, é possível observar dois movimentos dos professores de Itupeva no ingresso na licenciatura. O primeiro, observado nos relatos de Bia, Caio, Clara, Gustavo, Mário e Sandra, fala na escolha do curso consciente da possibilidade de

trabalhar como professor de música na educação básica, ou, como no caso de Lucas, como professor particular de instrumento. O segundo, nos relatos de Ana, Carlos, Cícero, Elza e José, na escolha do curso como forma de continuar os estudos musicais, mas sem a perspectiva da docência ou da docência na educação básica. Apenas Vítor não deixa claro o que esperava da licenciatura no momento de sua escolha.

4.1.2.2 Considerações sobre o acesso à licenciatura e a identidade dos professores de música em Itupeva

Cinco docentes (Caio, Clara, Gustavo, José e Lucas) relataram a vivência ou a projeção de identidades vinculadas ao trabalho antes de considerarem o ingresso na licenciatura em música.

Também cinco (Clara, Gustavo, José, Mário e Sandra) afirmam ter trabalhado de forma remunerada com música, não necessariamente como professores, antes de ingressar no ensino superior.

Sete professores (Bia, Caio, Clara, Gustavo, Lucas, Mário e Sandra) escolheram a licenciatura conscientemente, ou seja, cientes das possíveis atribuições de um licenciado em música, enquanto cinco (Ana, Carlos, Cícero, Elza e José) relatam que essa escolha não levou em conta o trabalho do licenciado em música como professor da educação básica. Apenas Vítor não deixa claro em suas falas se decidiu fazer licenciatura sabendo ou não das possibilidades profissionais do curso.

Constatamos então que a escolha pela formação profissional de parte significativa desses professores não foi motivada pela projeção de uma identidade profissional vinculada ao ensino de música.

É preciso considerar que, além do contato inicial com a música, o que antecede a escolha pelo curso de licenciatura faz diferença quando pensamos as identidades desses sujeitos como professores.

Tomemos o exemplo de Caio.

Se a trajetória biográfica do sujeito admite a continuidade ou a ruptura com identidades atribuídas ou reivindicadas, consideramos que o trabalho de metalúrgico, como é o caso de Caio, influencia a maneira como ele lidará com sua atual identidade de professor de música.

A experiência da fadiga e do dano à saúde física e mental, atribuídas ao trabalho na metalurgia, não são esquecidas quando muda a atividade profissional. Pelo contrário, são elementos que lhe servem de parâmetro para analisar o novo trabalho e, portanto, componentes da identidade profissional atual. É a ruptura com a identidade de metalúrgico, parte inegável de sua trajetória, que torna possível a reivindicação de sua identidade como professor de música.

Da mesma forma, a identidade de aspirante ao curso de jornalismo (de Clara), de estudante de economia (de Lucas), de vendedor (de Gustavo) ou de operador de *telemarketing* (de José) é componente essencial da identidade de cada um quando se torna professor de música. Em todos esses casos, a ruptura permite que outra identidade tome forma na respectiva trajetória biográfica.

4.1.3 Licenciatura em música

Se as trajetórias que levam os indivíduos a optar pelo ingresso na licenciatura são variadas, suas opiniões sobre a formação profissional proposta pelo curso parecem aproximá-los.

Os relatos indicam que a percepção dos sujeitos com relação à própria formação se baseia no fato de, uma vez formados, estarem aptos a transpor para a prática os saberes a que tiveram acesso na licenciatura. Assim, mesmo avaliando positivamente a licenciatura em música, os sujeitos sentem falta de uma preparação mais abrangente no que tange ao equilíbrio entre as teorias apresentadas e os modos de ação necessários para a prática docente em sala de aula.

A faculdade é boa, sim, só que fica aquela coisa muito no papel, que é tudo maravilhoso, que é lindo, e a gente tem algumas aulas; aulas práticas para dar aula, não tem muito, como deveria ter. Falar o que se tem que fazer, como começa, você vai aprendendo com a sua experiência de dar aula mesmo, vendo outros professores, mas acho que é pouco, fica muito na teoria (Elza).

A percepção de uma cisão entre teoria e prática durante o curso superior, presente no relato de Elza, é recorrente também nas falas de Carlos, Cícero e Lucas.

Cícero questiona a falta de direcionamento do curso com relação às diversas possibilidades de atuação do professor de música:

O conteúdo que a gente tinha na faculdade é muito pobre. Por quê? Porque não te mostra simulações em determinadas atuações. Por exemplo, ensino fundamental, música no ensino fundamental, o que a gente pode trabalhar? Música no ensino infantil, música no ensino médio, música no projeto social, música para crianças especiais. Então, hoje a gente vê que a gente pode nortear vários caminhos, que a música pode atuar como um forte protagonista. Mas, antes, eu não tinha essa visão. Hoje, sim. Por quê? Pela pouca experiência, mas pelo convívio com alguns professores já formados, em um ano e meio mais ou menos lecionando (Cícero).

Lucas aponta a mesma questão, cogitando, no entanto, que isso talvez se deva ao fato de o curso ser recente e, portanto, estar em fase de estruturação.

A faculdade insistiu muito na questão da educação como geral, passou pouca coisa sobre educação infantil, sobre alguns conceitos por consensos que tem, mas não preparou muito nem para educação infantil e nem para outro tipo de ensino. Pode ser porque o curso era muito novo; hoje, pode ser que tenha mais... O curso era recente: se não me engano, de 2009, 2010 (Lucas).

Carlos afirma que só na faculdade compreendeu que o professor de música não trabalharia apenas como professor de instrumento, mas poderia, de forma mais abrangente, lecionar, por exemplo, na educação básica. Foi também durante a licenciatura que se modificou sua concepção de ensino de música, aproximando-se de uma perspectiva presente nas escolas de educação básica – a formação do indivíduo – e se afastando do paradigma técnico-instrumental que ele antes considerava próprio do ensino de música.

Até então, falava-se muito em teorias e, para mim, ainda na minha cabeça, era usar as ideias de Schafer ou Dalcroze. Para mim, era para usar em conservatório, dar aula mais específica, um ensino específico de músico instrumentista – não a questão de formação do indivíduo; não tinha essa ideia ainda. Fui ter essa ideia mesmo praticamente do meio da faculdade para a frente (Carlos).

Gustavo fala sobre a diferença entre a formação pedagógica e a formação pedagógico-musical para afirmar que considera a última deficiente na formação. Hoje, sua reflexão como professor de música indica que os saberes pedagógicos são essenciais para a formação de um professor de música. Ainda assim, não é tão crítico à sua formação, adotando um tom mais compreensivo.

Apesar de as disciplinas oferecidas serem interessantes – e várias disciplinas que eu acho necessárias tem no currículo da FACCAMP – a faculdade me preparou até onde deu, até onde era possível preparar. O que eu senti que foi deficiente nela [foi] a formação pedagógica, e não a pedagógica musical. Eu tive pedagogia, tive psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, tive disciplinas voltadas para isso, porém um semestre cada uma; pedagogia, foram dois, e uma pedagogia muito superficial, porque, em dois semestres, é muito pouco você estudar pedagogia. É muito pouco. Só dá para pincelar. Fala um pouco das linhas pedagógicas, quem era o principal de cada uma, e acabaram os dois semestres. Não tem mais além disso (Gustavo).

As disciplinas pedagógicas, inclusive, são consideradas por Ana o diferencial em sua formação superior. Comparando sua visão e a de outros sobre a faculdade de música, ela justifica seu desconhecimento do que efetivamente se caracteriza como os saberes pedagógicos propostos no curso:

[...] eu só tinha a parte musical, e entrou toda a parte pedagógica, que, pra mim, eu era totalmente perdida. Tanto que é engraçado – sei que tem gente, e eu também entrei com esse pensamento – “faculdade de música: só vou ver música”, só que não, é aquele choque quando entra, as questões mais pedagógicas. Mas eu gostava, e me ajudou bastante. Mas eu gostei. Não sei. Eu sempre me envolvo muito com as coisas e sempre acabo gostando. Achei interessante essa ideia de dar aula (Ana).

Mesmo hesitante, Ana avalia positivamente seu curso, modulando essa avaliação com o fato de se considerar bastante envolvida e motivada com o campo profissional que se lhe apresentava durante a formação.

Sandra afirma que a formação na licenciatura lhe permitiu enxergar elementos teóricos que já estavam presentes em suas práticas:

Daí, comecei a ver que minha prática tinha base teórica e eu não sabia disso. Eu tinha a prática, mas não sabia (Sandra).

Entre os sujeitos entrevistados, apenas Clara é assertiva ao avaliar positivamente a licenciatura, afirmando inclusive que o curso lhe proporcionou bons exemplos de práticas a serem aplicadas em sala de aula.

No primeiro semestre, eu não queria nem que tivesse sábado e domingo: queria que sábado e domingo tivesse aula na faculdade para eu ir, de tão assim apaixonada que eu estava pela faculdade. E as aulas eram voltadas para a prática com as crianças. Por ser uma licenciatura, eles montavam coisas que eram práticas como se fosse para as crianças, e era uma coisa que interagia muito com a gente. Cada vez eu queria conhecer mais e mais, então, me deixava empolgada. Aí, eu comecei a frequentar uma teoria um pouco mais avançada, que eu não tinha tido: contato com a parte de lúdico, das brincadeiras com as crianças, e comecei a me encantar (Clara).

Uma vez que a maioria dos sujeitos considera a formação proposta na licenciatura deficiente quanto às práticas necessárias em sala de aula, os relatos indicam que, já formados, os professores de música buscam outras formas de ter acesso a saberes práticos como cursos de pós-graduação e cursos livres oferecidos na área de educação musical.

Mário e Vítor afirmam que é a deficiência da formação prática proposta pela faculdade que os leva a procurar esses cursos.

Na faculdade, você vê muito pincelada, você vê muito “vamos ver um pouquinho do Kodály”, vê um pouquinho só... você não tem um aprofundamento. Vira um monte de coisas que você não consegue agregar. Então, eu comecei a buscar cursos fora faculdade. Acabou a faculdade, e eu fui procurar os cursos (Mário).

Acredito que, pra mim, não vi tanto essa coisa de prática. Apesar de ser licenciatura, não teve aquela coisa de mostrar. Não sei se teria tempo pra isso, mostrar em si como seria em sala de aula. Foi muito baseado naqueles pedagogos [...] quando você chega na sala de aula, parece que não tem a base concreta para realmente fazer aquilo. Então, você tem que correr atrás de especialização fora de faculdade, tipo aulas da Enny [Parejo] ou qualquer outra coisa, pra poder ter uma base um pouquinho melhor (Vítor).

Os discursos com relação à formação universitária são o primeiro exemplo de unidade entre os sujeitos da pesquisa. Se é na formação profissional que esses efetivamente passam a compreender sua profissão (FREITAS, F., 2006), é a experiência nesse curso que passa a unir seus discursos.

A avaliação de um curso muito mais teórico do que prático, mais explícita no discurso de Cícero, Elza, Gustavo, Lucas, Mário e Vítor, parece ser o primeiro elemento a aproximar a identidade profissional dos sujeitos. Para o professor de música de Itupeva, sua formação na licenciatura deu prioridade aos saberes disciplinares sobre os pedagógicos e práticos, hoje necessários a seu trabalho.

Essa constatação dos professores vai de encontro ao que afirma Mateiro (2009), que apresenta o projeto pedagógico de cursos de licenciatura em música e a predominância do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e práticos. Para a autora, o currículo dessas licenciaturas sugere a constituição de uma identidade de músico ao invés de uma identidade de professor de música.

Entretanto, o fato de os professores de música entrevistados questionarem esse currículo e apontarem suas limitações sugere que a experiência em sala de aula, ou seja, a realidade vivida e as ações desempenhadas como professores de música fortalece a identidade desses professores, mesmo que essa identidade tenha sido relativamente negligenciada durante sua formação.

Por outro lado, é unânime entre os entrevistados que é a licenciatura em música que os apresenta aos saberes pedagógico-musicais (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006) ou, como surgem nas entrevistas, a teoria relativa ao ensino de música na educação básica. Ao citar autores que servem como base para a educação musical contemporânea (MATEIRO; ILARI, 2011), entre eles, Schafer, Dalcroze e Kodály, fica claro que os entrevistados têm uma mesma formação teórica sobre os fundamentos da educação musical que procuram seguir como professores.

4.1.4 Trajetória de vida, formação acadêmica e a identidade dos professores de música de Itupeva

Observamos até aqui elementos relativos à trajetórias de vida e à formação profissional dos professores de música da cidade de Itupeva. Esses elementos são anteriores a seu ingresso no ensino público de Itupeva, apesar de estar diretamente ligados à identidade profissional docente desses sujeitos.

A Figura 1 sintetiza o que já foi apresentado sobre o modo como transcorreu o processo biográfico da constituição identitária dos professores de música de Itupeva.

Figura 1 – Esquema dos processos da identidade biográfica dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Dados organizados pelo autor.

O contato com a música se dá prioritariamente a partir de contextos familiares, religiosos ou de projetos sociais e iniciativas municipais, e não na escola.

Antes de optar pela licenciatura em música, os sujeitos passam por experiências no mundo do trabalho, seja em ocupações relacionadas à música (bandas, orquestras, docência particular) ou em áreas diversas (*telemarketing*, metalurgia etc.). Os sujeitos que eventualmente passam por experiências em outras áreas e, por conta disso, também desenvolvem certa identificação, enfrentam um processo de ruptura com essa identificação para então vislumbrar no campo da música uma possibilidade profissional.

Os entrevistados optam pela licenciatura em música sobretudo pela projeção de duas identidades: a de músico e a de professor de música. Tais identidades são projetadas a partir do referencial de ensino de música que conheceram durante sua trajetória. As identidades projetadas interferem no modo como os sujeitos vivenciam a licenciatura e, portanto, no modo como a representam em seu discurso.

Assim, embora não se possa falar numa identidade profissional docente no momento em que os sujeitos ingressam na licenciatura em música, o modo como eles, hoje professores de música, se referem ao curso – acusando uma formação

mais teórica do que prática – dialoga com o modo como concebem o ensino de música e, em suma, sua própria profissão.

4.2 Ações e saberes do professor de música

Um dos elementos centrais para compreender o conceito de identidade é a necessidade de considerá-la “aquilo que se faz” (CIAMPA, 2001), ou seja, vincular a identidade do sujeito a suas ações, estas, sim, geradoras do papel que lhe será atribuído.

No caso dos professores de música, consideramos que as ações desempenhadas cotidianamente no campo do trabalho, especialmente em sala de aula, são responsáveis por gerar sua identidade de professores de música.

Assim, essa categoria apresenta os relatos dos sujeitos sobre suas próprias práticas como docentes, mostrando como lidam com questões como o planejamento de suas aulas, a organização de atividades cotidianas em sala de aula e experiências no desenvolvimento dessas atividades com os alunos.

A partir desses elementos, é possível compreender a relação dos sujeitos com sua profissão, uma vez que é com base em sua própria identidade profissional que contam seus ideais de ensino, avaliam suas ações e definem o que consideram imprescindível para sua prática docente.

Os questionamentos disparadores dessa categoria foram:

- Como é uma aula de música ministrada por você?
- Consegue descrever uma atividade que considera que deu muito certo? E uma que não deu certo? Como explica esses desfechos?
- O que é preciso para ser um professor de música? E para ser um professor?

4.2.1 Ideais do ensino de música: o ensino prático

Um dos elementos que influencia a identidade do professor de música é sua ação como professor. Mas, antes dos relatos sobre situações cotidianas de sala de aula, mostraremos como os sujeitos apresentam suas práticas de modo mais amplo.

Consideramos que o modo como os professores falam sobre ensino de música e sobre suas aulas de música representam seus ideais de ensino, ou seja, que se trata de valores que consideram imprescindíveis em seu planejamento e em suas ações como professores. José descreve suas aulas afirmando:

Minha aula sempre foi muito *prática* e meio *conteudista* (José, grifos nossos).

Segundo seu relato, as aulas de José consistem em atividades de movimento, jogos e brincadeiras musicais baseadas em conteúdos específicos da linguagem musical como pulso, ritmo, timbre e outros.

Nessa mesma perspectiva, o relato de Carlos relaciona esses conteúdos específicos da linguagem musical a diferentes disposições dos alunos na sala: em roda, em filas e como um trenzinho. Segundo ele, todos esses elementos são apresentados como base para um ensino de música voltado para a prática.

Eu gosto muito de trabalhar a questão de *pulso*, *ritmo*, mais essa questão de *roda*, *fila*, *trenzinho*, *bandinha rítmica*. Se fosse pegar, tipo, uma grande maioria da minha aula é trabalhar a questão da *psicomotricidade*, eles vão trabalhar *percussão corporal*, bater o pé no *ritmo*, trabalhar *lateralidade*, gosto de puxar sempre minha aula para esse tipo de trabalho, mais voltado para isso, um trabalho mais *prático* do que trabalhar qualquer outra coisa (Carlos, grifos nossos).

Sobre o ensino prático presente no discurso de Bia, destacamos sua relação com o termo *liberdade*. Jogos e brincadeiras que incitam o movimento são dados como exemplos desse ensino prático. Para ela, esse ensino se dá pela liberdade, pelo movimento, pelo sentir e pelo fazer.

Eu gosto muito de *liberdade*, não gosto de passar nada na lousa, não gosto de papel. Então, é muito na *prática*, e eu faço muito isso com eles: muitos *jogos*, muitas *brincadeiras* no início, mas a gente faz uma *socialização*. Eu converso, explico, e a gente sai para *brincar*, *tocar*, fazer as coisas. Então, nada muito teórico: é muito mais no *movimento*, no *sentir*, no *fazer* (Bia, grifos nossos).

Sandra também considera o ensino prático o elemento central e inicial dentro de sua perspectiva de ensino de música. A teorização, que pode ser interpretada nesse relato como uma dinâmica de aula mais expositiva, seria uma etapa posterior a esse ensino prático:

Minhas aulas, parto *da prática pra teoria*. Não fico teorizando antes de falar. Eu sempre parto da voz, do corpo, de algum conceito de jogos pra fazer isso (Sandra, grifo nosso).

Caio, também adepto do que estamos chamando de *ensino prático*, é o único que explica sua trajetória reflexivo-profissional até chegar à conclusão de que é preciso partir de dinâmicas que valorizam o movimento e a interação com os alunos. Assim, apresenta dois elementos centrais desse processo, que são suas memórias como aluno e a atividade de pesquisa sobre a prática docente.

Eu, como aluno, adorava fazer a questão prática, adorava pôr a mão na massa. Fiquei pensando se não seria esse o caminho. Nessa jogada, a gente começou a fazer mais práticas, comecei a ler da escola da Finlândia, que é referencia mundial. Comecei a ler algumas matérias e *vi que os professores primeiro fazem a prática com as crianças e depois partem pra teoria [...]* *Eu percebi que a prática funciona*. E comecei a fazer teste com outras classes, prática com outras classes. [...] Mas, colocando que, quando estou escrevendo na lousa e falando pra eles, tenho 10% de atenção de aprendizado e, fazendo a prática, tenho 70% da classe aprendendo, o resultado melhor é a prática (Caio, grifo nosso).

Lucas, por sua vez, relaciona o ensino prático a sua própria experiência como músico. Em seu relato, a prática depende da capacidade do professor de promover atividades em que o conhecimento musical adquirido como músico seja relacionado com situações de ensino. Ele apresenta também o processo reflexivo como parte de seus ideais de ensino.

A prática me proporcionou muita vivência musical. Então, na minha aula *prática*, eu consigo passar mais praticamente para os alunos aquilo que é o som, aquela matéria-prima da música, não de um jeito muito técnico. A gente, muitas vezes, senta, faz um som, *faz um arranjo* e depois vamos *pensar sobre aquilo que a gente fez*. O ensino de Itupeva não visa a formação musical técnica, ele engloba mais o ensino total, integral do aluno, que ele saia daqui desenvolvendo várias habilidades para a sua educação. Então, o que eu faço? Meu princípio é o som, matéria-prima é o som. Então, eles vão aprender a manipular o som, de onde ele vem, relacionar o som com a vida do aluno, não só como música (Lucas, grifos nossos).

Cícero atribui à própria natureza do ensino de música a necessidade de que ele seja proposto de maneira prática. Seu discurso indica que a prática tem papel central em seus ideais de educação musical.

Uma aula de música, como disse anteriormente, eu foco muito na *prática*. Por quê? Porque acho que a gente consegue vivenciar uma arte quando você tem ela propriamente nas suas mãos. Como posso falar de educação musical sem a prática musical? Eu gosto de sempre trazer para a prática, sempre gosto de poder mostrar que é possível a gente fazer um bom trabalho com pouco recurso, desde que eles se interessem pela prática de aula (Cícero, grifo nosso).

Ana é a única a mostrar incerteza quanto ao que caracteriza suas aulas de música, justificando-se por estar ainda no início da carreira. Ainda assim, percebemos semelhanças entre seu discurso de “sentir mais” os alunos e o dos demais professores sobre a necessidade do ensino musical de forma prática.

Ainda estou me descobrindo muito: primeiro ano dando aula de verdade; no ano passado, era estagio só. Pra mim, isso é muito complicado, porque eu acho que, como é muito novo, esse lance da música deveria ser passado primeiro de uma forma que sentisse mais, menos erudito, menos tradicional, para depois entrar nesse tradicional. Não sei, acho que vou *partir mais da realidade deles*, de apreciação do que eles gostam, pra puxar mais para o meu mundo erudito. Por isso eu falo: este ano foi muito experiência, mesmo (Ana, grifo nosso).

A análise do conjunto das entrevistas indica que o ensino prático de que falam os professores se refere a dinâmicas de aula que dão prioridade ao movimento, à ação e à interação entre alunos e professor como forma de trabalhar conteúdos específicos da linguagem musical. Mário faz uma ressalva a essa concepção afirmando que apenas o repertório de atividades práticas não é suficiente para as necessidades do professor de música no contexto da educação básica.

Agora, tem muitos professores de música que fazem curso [...] então, o senhor vai lá e ganha um monte de atividades, faz um monte de atividades no curso e, na verdade, ele não consegue encaixar aquilo no currículo: no final, vamos chegar aqui, ao objetivo final (Mário).

De acordo com Mário, mais do que propor atividades práticas, é preciso situá-las numa proposta curricular para o ensino de música. E acrescenta que, nem Itupeva, o ensino prático se confronta com a dificuldade dos alunos para compreender a necessidade de ouvir, falar e escutar nessas dinâmicas. Para ele, o

ensino prático implica também que os alunos consigam participar adequadamente das dinâmicas propostas, por exemplo, respeitando combinados e momentos de silêncio. Assim, paralelamente, surge o trabalho com a escuta de si e dos outros como um ideal do ensino de música.

Esse ficar quieto é difícil. A gente precisa fazer *muitos trabalhos de escuta*, de eles mesmos falarem e ouvirem, porque eles não conseguem ficar quietos. Tem que trabalhar um pouquinho mais. Eu acho que, com esse 1º ano que eu estou, eu estou trabalhando um pouco mais essa parte de escuta, colocando regras na aula de música [...] então, a regra nossa é assim: “um fala e o outro ouve”. Acho que esse 1º ano, quando chegar ao 3º, eu vou tentar de novo. (Mário, grifo nosso).

O relato de Gustavo traz um interessante contraponto com respeito à organização das aulas e a predominância do ensino prático nas aulas de música.

Esse negócio de “tem que sentar em roda” depende “se eu quiser que sente em roda, se for o meu foco, se eu precisar, sim. Senão, pode sentar um atrás do outro: eu não tenho nada contra a famosa disposição de ônibus, como dizem. Dependendo do que eu preciso, essa disposição é a melhor. Depende do que eu preciso na aula. Dependendo, não; dependendo, semicírculo é melhor. Dependendo, um círculo completo é melhor. Dependendo, é melhor duas colunas. Depende da aula. Não tenho nada contra a disposição de ônibus. É isso que eu acho ruim, as pessoas que levam as linhas pedagógicas para o extremo (Gustavo).

Ainda assim, Gustavo qualifica seu modo de dar aula como sócio-interacionista.

Não, eu tenho um jeitão meu [...]. Explico assim: “hoje, a gente vai trabalhar um pouquinho de percussão corporal. Vamos aprender alguns movimentos, alguns sons que a gente pode fazer, e a gente vai combinar eles”. Pronto, é isso que eu explico. Aí, a gente vai indo para a aula e, a partir daí, é um pouco mais livre e logicamente direcionando para o ideal da aula, para o que foi preparado. Foi preparado antes, mas eu gosto de trabalhar muito livre. Eu gosto muito de trabalhar com reação, de perceber o que está vindo do aluno. Eu sou muito sócio-interacionista. Pra falar a verdade, sou bastante (Gustavo).

Assim, Gustavo relativiza a necessidade de as aulas de música sempre partirem de dinâmicas práticas, podendo também ser expositivas, se for o caso.

Percebemos, então, a recorrência de discursos que consideram necessário uma aula de música ser desenvolvida por meio da prática, conforme os exemplos de Bia, Caio, Carlos, Cícero, José, Lucas e Sandra.

O conjunto das entrevistas indica ainda que essa ideia de ensino prático não é colocada necessariamente com relação à reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, e sim a um planejamento e a estruturas que preveem situações em que os alunos desenvolvem atividades que diferem do modelo tradicional escolar, com os alunos sentados em fileiras e com aulas essencialmente expositivas. Assim, a expressão *ensino prático* se põe como equivalente de movimento, jogos e brincadeiras musicais.

Os relatos indicam também que os ideais de ensino são apresentados a partir da enunciação de conteúdos trabalhados nas aulas e dinâmicas aplicadas para o trabalho com esses conteúdos, ou seja, os conteúdos ocupam lugar importante e influenciam diretamente a forma como os professores veem sua atividade docente.

Atentemos ainda para o fato de que os professores de música estão imersos no contexto atual da educação musical no Brasil, que há muito procura romper com uma noção equivocada de que o aprendizado musical é apenas para alguns poucos que têm o “dom” da música, com fastidiosas horas de estudo, orientados pela figura de um “severo professor de música”. Essa identidade do professor de música e do que ele ensina é distante e inacessível para a maioria das pessoas e, no histórico de ausência do ensino de música na educação básica, influencia negativamente as identidades que são atribuídas aos professores de música que chegam às escolas de educação básica.

Procurando ampliar o que se entende por ensino de música – sobretudo ensino de música na educação básica –, inúmeros pesquisadores (FRANÇA, 2009; BRITO, 2003, 2009; FONTERADA, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2009) têm sinalizado a necessidade de compreender outros aspectos do tema, entre eles, a valorização dos processos criativos, da brincadeira e do prazer nas escolas de educação básica:

Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música. Certamente tais parâmetros precisam ser realizados e inter-relacionados a partir de

objetivos claros, tendo o cuidado de que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente. Mas é preciso, também, ter consciência de que, no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 63).

A análise das entrevistas indica que o grupo de professores de música de Itupeva procura trabalhar nessa perspectiva. A expressão *ensino prático*, recorrente nas entrevistas, funciona como uma síntese de seus ideais de ensino, geradores de suas práticas em sala de aula, como veremos.

4.2.2. Aulas, situações, experiências de ensino

4.2.2.1 O início e a experiência

Grande parte dos sujeitos desta pesquisa estão nos primeiros cinco anos de docentes. Assim, o conteúdo das entrevistas mostra que muitos ainda estão em processo de constante reformulação de suas práticas de sala de aula, buscando sua maneira própria de ser professores de música.

Os relatos sobre o início da carreira revelam, primeiramente, um choque quando deparam a realidade da educação básica.

As expressões “não saber o que fazer” e “falta de preparo para enfrentar uma sala”, presentes no discurso de Lucas e Elza, indicam como os professores qualificam o início de sua carreira. Outros fatores como o número de alunos por sala ou a dificuldade de organizar o planejamento de suas atividades são apontados como questões que complicam o início do trabalho dos professores de música.

Inicialmente, foi um processo bem doloroso. Você não está preparado para enfrentar uma sala. A gente é acostumado informalmente: você pega um aluno, ensina, ou pega no máximo dois ou três, particulares, de instrumento. Daí, você pega uma realidade no município, onde você tem 25 ou 30 alunos: é complicado tanto para transmitir o conteúdo quanto na disciplina da sala; acho que é um despreparo muito grande. O professor vai fazer o que pode até ele conseguir formar isso. Hoje, eu consigo dar uma aula melhor, pelo tempo em que estou na sala de aula (Lucas).

O relato de Lucas apresenta uma diferenciação identitária entre o professor de música que ensina instrumento, geralmente de forma individual, e o que leciona na educação básica, com grupos maiores de alunos. Ainda que ambos possam ser considerados professores de música, acreditamos que essas duas ocupações profissionais dão origem a identidades distintas. Isso porque, como aponta Lucas, esses professores atuam em contextos muito diferentes e, conseqüentemente, têm ações pedagógicas e objetivos de ensino e aprendizagem diferentes.

O discurso de Lucas indica que as duas identidades coexistem em sua trajetória, já que é possível conciliar os dois trabalhos. No entanto, constata que são necessárias abordagens diferentes em cada um desses contextos.

Para dar aula? Nossa, peguei maternal I, eu não sabia o que fazer. Eu fiz uma entrevista na quinta-feira e fui chamada pra trabalhar na sexta. Eu não tinha planejamento, não sabia fazer planejamento de verdade. Cheguei lá, os bebês todos em cima de mim. As auxiliares me ajudaram bastante: eu não sabia o que fazer, fiquei em choque. Cantei umas musiquinhas com eles, eles ficaram quietinhos, olhando pra minha cara. Eu fiquei doida: *“meu Deus, não sei fazer nada”*. Depois, fui fazer curso, aprendendo (Elza, grifos nossos).

Elza conta que superou as dificuldades iniciais a partir de seu aprendizado experiencial. Assim, a experiência em sala é apontada pelos professores como fator que auxilia a transição entre a identidade de estudante e a de profissional, professor de música.

Vítor apresenta uma estratégia de ação construída a partir de sua experiência em sala de aula.

Se eu chegar com um instrumento e for tentar dar para três ou quatro alunos, eu perco a sala inteira, mas eu percebi que, se eu chegar com um desenho de um violão no qual passo um vídeo, no qual eles ouçam esse instrumento violão e eu puder fazer eles experimentarem enquanto ouvem o instrumento, tendo contato com eles, auditivo, consigo ter um pouco mais de atenção deles (Vítor).

O choque inicial também é relatado por Mário:

[...] quando eu peguei, por exemplo, os jardins, foi um choque muito grande, porque eu não tinha nem contato com criança daquela faixa de idade. Na faculdade, tinha algumas práticas, algumas coisas, mas não como aplicar isso na sala de aula, e ainda mais no ensino regular, porque até os estágios que a gente fez foi em

conservatórios, foi dentro dessa perspectiva de você formar músicos, não de formação universal, no geral (Mário).

Observemos ainda que não são os estágios supervisionados que favorecem essa transição, de acordo com Mário, e sim a prática como docente.

4.2.2.2 Relatos de atividades

Quando nas entrevistas foi pedido que os professores relatassem atividades que consideram significativas de sua prática em sala de aula classificando seus desfechos como positivos ou negativos, o intuito era recolher exemplos práticos do ideal de ensino de música de que tratamos há pouco.

A análise dos dados indica, no entanto, que os professores encontram dificuldades para discriminar uma atividade que consideram positiva ou negativa, valendo-se de generalizações de práticas recorrentes em suas aulas. Consideramos as generalizações um recurso argumentativo que evita a descrição mais detalhada de um momento específico de sala de aula, seja para não se expor com alguma prática que venha a ser julgada negativa por terceiros ou por não ter clareza sobre como transcorreu determinada atividade.

Ainda assim, seja pormenorizado ou geral, consideramos que o relato de uma atividade revela a concepção mais ampla do que significa, para cada um dos professores, ser professor de música e ensinar música. Quando um professor qualifica uma atividade como positiva ou negativa, pode-se inferir também o que o leva a tal conclusão.

Os relatos das atividades práticas indicam que elas são orientadas ora por conteúdos da linguagem musical, ora por práticas musicais que o professor considera necessárias a seus alunos.

Quanto às atividades qualificadas como positivas, é possível observar que são aquelas em que uma sequência de ações planejadas pelo professor é satisfatoriamente aplicada à sala, muitas vezes com um resultado concreto ou com a clareza do conteúdo musical trabalhado. Entre os que lecionam no ensino

fundamental, destacam-se também relatos que apontam a interação entre os alunos e o professor durante a atividade como um aspecto das reputadas positivas.

Ademais, as atividades descritas pelos professores são exemplos claros do que eles apresentam como um “ensino prático”: têm raros momentos expositivos, mas têm dinâmicas com movimento, interações entre professor e alunos, uso de espaços externos à sala de aula e, o que consideramos essencial, valorizam a criação dos estudantes.

Elza, por exemplo, relata sua sequência de aula para a educação infantil como uma atividade positiva.

Quando eu chego no jardim, gosto de fazer a musiquinha de boas vindas, “palma palma, mão com mão e o abraço de coração”. *É música inicial, vou para a historinha, conto historinha para eles, instrumento e finalização com relaxamento* (Elza, grifo nosso).

Assim, mesmo que não seja uma única atividade, é possível inferir que, como professora, Elza considera positiva uma aula que segue a organização ela predetermina. A aula corre bem quando se observa essa sequência.

Clara também valoriza a sequência de ações propostas pelo professor. Percebemos em seu relato o foco num conteúdo musical – a composição –, e o relato ordenado de cada etapa da atividade, destacando o momento de interação, quando, juntamente com os alunos, ela faz nas letras os ajustes necessários e sugere possíveis acompanhamentos para as canções.

Quando a gente voltou das férias, eu peguei a parte de composição com eles. E o que eu fiz? Pedi a eles que se dividissem em grupos de cinco e falei o seguinte: “Vocês vão escrever. Cada grupo vai escrever uma estrofe, pelo menos cinco linhas, do que fez nas férias”. Aí, cada um falava. Procura fazer com algumas rimas, procura fazer do mesmo tamanho, porque a gente vai transformar isso em música. Aí, eu lia a letra da música, o que a gente podia arrumar, e aí eu pegava o violão e dava várias bases, para eles verem qual eles queriam escolher para a música deles (Clara).

O relato de Clara indica que essa atividade resultou num produto final definido: uma composição de cada grupo. O relato de Mário é bastante semelhante ao de Clara: também apresenta um conteúdo central, a sequência das ações do

professor junto aos alunos, a interação entre alunos e professor durante o processo criativo e um produto final também coletivo.

Uma criação. Eles montaram a letra e eu fiz I, IV, V [progressão harmônica], coisa básica. A gente montou, cantou uma melodia lá que eles gostaram. Eu sugeri a melodia, eles concordaram, ou não, e a gente conseguiu montar. Com todos os 3^{os} anos, eu fiz uma música só no dia das mães. E gravei um CD e entreguei para as mães. Foi o meu presente para o dia das mães, esse daí. As mães adoraram, porque foi diferente. Geralmente, é só uma lembrancinha e tal... Vamos ouvir um CD com a turma cantando. É diferente (Mário).

Na atividade que Cícero considera positiva, o foco no conteúdo musical *ritmo* relaciona-se também com o conteúdo *intensidade*. Destaca-se o fato de que, nessa atividade, os alunos precisam olhar para o professor o tempo todo. Inferimos, então, que a certeza de que o professor é o foco da atenção dos alunos é um aspecto que torna a atividade positiva. No entanto, cabe esclarecer que esse formato não é necessariamente uma regra para aulas de música na educação básica, onde se podem desenvolver atividades com dinâmicas diversas, nas quais a figura do professor não centraliza o processo criativo dos alunos – por exemplo, em grupos, trabalhando composições diferentes.

Eu gosto muito do trabalho com copos, no qual a gente diversifica vários ritmos ali e faz um *pot-pourri* de ritmos. Fizemos um em que eles precisam decorar os ritmos para poder ter uma atuação melhor, *em que eles precisam olhar pra o professor o tempo todo*, porque eu posso parar a qualquer momento, ou posso começar a trabalhar as propriedades do som, ou delimitar as propriedades do som, pensando em intensidade, ou pedir para que eles toquem mais baixo, mais alto; posso pedir para que eles tenham essa dinâmica musical, ou seja, eu trago eles muito mais pra mim do que se eu estivesse trabalhando só com papel (Cícero, grifo nosso).

A atividade relatada por Caio também consiste numa sequência de ações propostas por ele, com a diferença de que há intervalos temporais maiores entre elas e dinâmicas mais variadas, todas com o objetivo de aproximar os alunos da música. O resultado esperado – *aprender a cantar uma música* – é mencionado brevemente e sem detalhes, o que indica que Caio considera positiva a atividade pelo contexto e pela aproximação com o objeto de estudo.

Fui trabalhar “Azul da cor do mar”, do Tim Maia. Levei eles a uma parte da escola que tem um gramado: “Vamos sentar aqui. Agora, imaginem o que é o mar”, porque tinham alguns que não tinham visto

o mar. Eles disseram que adoraram a aula. Depois, na outra aula: “E agora?”. Tinha um rolo de papel branco, abri no pátio e falei pra pegar caneta, lápis, canetinha, giz de cera, o que tivessem. Fui ao pátio, estendi aquele papel bem grande, e cada um ia desenhar o mar. Cada um fez o pedaço do seu mar. Daí, cortei aquele papel e estendi no *hall* da escola: ficou parecendo o mar, mesmo, porque era grande. Eles aprenderam a música e cantam a música (Caio).

No relato de Lucas, é possível identificar como o ideal de ensino prático influencia as atividades propostas pelos professores de música. Uma explicação expositiva e teórica da origem do som, conteúdo central da aula, é seguida de uma dinâmica na qual os alunos saem da sala para, efetivamente, experimentar o conceito de paisagem sonora⁵⁰ e relacioná-lo com seu cotidiano.

A aula que deu muito certo foi a explicação de como surge o som. Até então, [os alunos] acham que a música é uma coisa que surge do nada. Então, a gente trabalha desde o começo o que é som. Explico que o som é vibração, que chega aos ouvidos em forma de onda. Dada essa explicação, nós saímos da sala de aula e vamos fazer pesquisa de campo: alguns objetos que produzem som, fechar os olhos e perceber o som ambiente. Aqui é uma zona rural, então, você ouve muito som de pássaros, animais. Acho que isso aproxima mais, é música naquela questão de princípio básico do som. Através do som, se desenvolveram a música, os instrumentos; você começa a fazer uma conexão com o desenvolvimento do som, para que serve na vida. Eu costumo atrelar muito à vida diária: você vai atravessar a rua, se não está vendo, mas escuta um barulho muito forte, você imagina que é um carro, um caminhão, alguma coisa desse tipo (Lucas).

Lucas relata outra atividade que não parte de um conteúdo central, mas de uma prática recorrente na linguagem musical – a criação de arranjos musicais. Além da orientação do professor e da interação com os alunos, nesse caso, o disparador do trabalho com conteúdos como ritmo ou forma musical é o fazer musical dos alunos.

Eu pego normalmente uma parlenda, uma música que eles costumam ouvir que tem uma letra boa e, a partir dessa música, nós construímos arranjos. Por exemplo, os tambores fazem um ritmo fixo, o triângulo já deixa mais livre, já pego o piano e determino algum tipo de arranjo, mas tudo isso não por conta deles: tudo direcionado. As

⁵⁰ Paisagem sonora, conceito relacionado às ideias do educador musical Murray Schafer sobre educação sonora, voltadas para a qualidade da escuta: “Por meio dela, seria possível a cada comunidade avaliar criticamente o ambiente acústico em que vive e propor soluções para a melhoria de sua qualidade. Schafer acredita que é preciso voltar aos exercícios simples, básicos, de audição, para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna, recupere sua plena capacidade” (FONTERRADA, 2008, p. 196).

vezes, eles [perguntam]: “Podemos fazer esse ritmo?”. “Pode”, encaixou, fica legal. É tudo bem direcionado, mas fica uma coisa prazerosa para eles, para não ficar tão chato. Se você partir muito para o lado teórico, ninguém vai entender nada. Eu acho que a prática funciona mais (Lucas).

Essa atividade se coaduna com o discurso de Lucas no que tange à influência de sua vivência musical no trabalho de professor. É por se identificar também como músico que lida com arranjos em contextos externos à escola que Lucas propõe essa atividade de forma que o satisfaça como professor de música.

Então, eu trabalhei muito essa parte e aí terminei o ano com o trabalho final, que levou metade do 3º bimestre e o 4º: eles se separaram em grupos, compuseram músicas usando só percussão corporal, objetos sonoros e vocalização; não podia falar palavras, não podia ter letra, a música; a famosa letra, não podia ter. Vocalização do jeito que você quisesse, mas letra não. Eles compuseram, depois de compor, eles fizeram a partitura deles, a parte escrita contemporânea, cartazes e tal. Na verdade, ficou bastante tempo: teve a composição, ensaio e, logicamente, não é tipo joguei a cartolina e falei “faz o que quiser”, fui direcionando, explicando um pouco de simbologia, não simbologia musical, não expliquei tipo [colcheia], nada disso. Expliquei como representar graficamente sons, até porque isso pode parecer que não, mas é interdisciplinar demais, porque o alfabeto é uma representação gráfica de som, você só está firmando mais na cabeça dele que ele pode representar sons graficamente. Então, foi um processo muito legal, demorado (Gustavo).

Gustavo menciona outra atividade de criação realizada em etapas, por grupos de alunos e com espaço para interação entre eles e o professor. Fica claro no relato o receio de tratar o assunto muito teórica e expositivamente, uma vez que ele opta por não apresentar a notação musical tradicional.⁵¹ Ao mesmo tempo, preocupa-se com suas intervenções como professor, orientando e auxiliando os processos de cada grupo. Um dos elementos do desfecho positivo da atividade é o longo tempo dedicado a ela, referido no início e no fim do excerto.

Apenas um professor apresenta como positivas duas atividades cuja estrutura difere das demais. José procura relacionar suas aulas com conteúdos de outras aulas da educação infantil, e não necessariamente da linguagem musical.

⁵¹ Na educação musical contemporânea, o ensino da notação musical tradicional (pentagrama e figuras rítmicas) pode ser precedido por formas não convencionais de notação (BRITO, 2009).

Foi o que fiz no ano passado: cheguei para as professoras de sala e perguntei o que ensinam. Jardim 1? A gente ensina o nome. Mas o quê do nome? A importância, a identidade. Trabalhei musiquinhas que trabalhavam o nome deles, o nome dos bichos, o bicho que eles gostavam. Eu digo que minhas aulas do ano passado foram mais montadas em cima das habilidades da sala de aula do que das musicais (José).

José⁵² traz a interação com as professoras de classe como um aspecto positivo de suas atividades, uma vez que se dispõe a participar de projetos multidisciplinares. O processo descrito a seguir apresenta, inclusive, a relação de um conteúdo musical específico, o ritmo, com o trabalho dessas professoras:

Vamos criar projetos multidisciplinares, vamos envolver... as professoras estavam trabalhando Vinicius de Moraes [...] o poema que se chama “O relógio”. Eu peguei esse poema, desmembrei e percebi que, se você declamá-lo em colcheia, dá supercerto, e é exatamente o que o 2º ano está aprendendo: diferenças entre ritmos. Quando a gente diz *ritmo*, estamos falando de gênero ou de célula rítmica. A diferença entre estruturas rítmicas. Então, por exemplo, colcheia e semínima: se você colocar na lousa, eles falam “pá”, no caso da semínima, e “ti ti”, no caso da colcheia. Mas isso tudo foi linkado, foi misturado. Então, é legal causar essa confusão na cabeça da criança: “Mas agora é aula de música, mas o professor de música está passando poesia. Como assim?”. É legal a gente quebrar esse paradigma (José).

Mas os professores de música não relatam apenas atividades que consideram positivas. O ideal de ensino prático que reivindicam como elemento gerador de suas atividades envolve elementos relativos sobretudo ao comportamento dos alunos.

Quando percebem sua prática distante de seus ideais de ensino ou quando as atividades propostas não transcorrem conforme o planejado, os professores se frustram, e essa frustração pode ser dirigida à escola ou aos alunos, de forma mais contundente, mas muitas vezes deixa transparecer uma frustração consigo mesmo como professor de música.

⁵² Ainda sobre o que José considera multidisciplinaridade: “Sentei várias vezes com várias professoras diferentes, e elas foram passando: ‘A gente trabalha lateralidade’. ‘Como assim? Vocês falam *direita* e *esquerda*?’. ‘Não, a gente não usa esses termos – direita e esquerda –, mas a gente trabalha com movimentos à direita, à esquerda’. ‘É esse o jeito que você dá? Então, está bom’. Peguei duas ou três músicas que trabalhavam lateralidade e movimentos que propunham lateralidade. ‘A gente trabalha corpo’. ‘O que vocês trabalham no corpo?’. ‘Conhecimento das partes do corpo, e vão representar isso num desenho. O nome das partes do corpo, a localização, põe a mão no tornozelo’. Então, é assim. Hoje, meu foco está sendo mais a parte da música, mesmo, mas falo pra você que o máximo que eu conseguir contextualizar...”.

José admite que suas aulas muitas vezes não acontecem como o planejado, atribuindo o fato a problemas como indisciplina dos alunos.

Por exemplo, a cada 10 aulas, três dão muito certo, cinco atendem às expectativas, e eu tenho duas ou três aulas que são caos total, do começo ao fim da aula. Você não dá nada. Você fica sem trabalhar, se preocupando com um menino que está enforcando o outro, um que subiu em cima da mesa, outro que caiu e bateu a boca no chão porque o tênis estava desamarrado. Então, a gente vai nesse caldo (José).

A indisciplina em sala de aula é descrita por Clara como a agitação em uma atividade que propunha movimentos de acordo com o conteúdo musical *intensidade*.

Eu coloquei a música e pedi para eles irem se movimentando conforme a intensidade, só que eles são muito agitados e se movimentavam, começavam a falar, começavam a gritar, começavam a brincar e não ouviam a música. Aí, eu parei e falei: “Não. Vamos voltar para a sala. Semana que vem, a gente volta”. E aí eu botei outra atividade, porque eles são muito agitados. Eles não ouvem (Clara).

A partir desse episódio, Clara conclui que os alunos “não ouvem”. Analisando sua entrevista inteira, podemos considerar esse pequeno trecho uma frustração, pela impossibilidade de realizar satisfatoriamente uma atividade que vá de encontro a seu ideal de ensino de música – um ensino que dá prioridade à prática, ao movimento e à vivência coletiva.

Essa constatação se confirma na sequência do relato, pois Clara retoma o mesmo conteúdo em outra aula, reformulando a atividade.

Aí, eu dividi a sala em dois grupos, então, enquanto um grupo estava fazendo, o outro ficava quietinho. Só que eu estipulei o seguinte: Caiu três vezes, a bolinha vai o outro grupo. Então, também tinha a coisa da competição – que eles adoram essa coisa da competição –, então, eles procuravam se concentrar, prestar atenção... Eles olhavam um para o outro, aquela coisa da conexão do olhar para subir junto a bolinha, para a bolinha não cair e eles não perderem e o outro grupo ir (Clara).

Clara, professora de música, acredita na possibilidade de seus alunos realizarem atividades que envolvam a escuta, a movimentação e a interação com os outros. Mais do que isso, considera que a atividade anterior foi negativa porque a proposta não era adequada ao grupo.

As atividades que os professores consideraram negativas surgiram em menor número nas entrevistas, quando surgiam, suscitavam reflexão sobre as próprias práticas.

Ana, que se identifica como professora iniciante, reflete sobre como passa a perceber que o ensino de música em seu formato tradicional, expositivo, não é adequado ao contexto em que está inserida em Itupeva.

Até essa questão da rítmica também, porque, lá no currículo, está “noções de rítmica” e tal. Eu também fui passar isso de uma forma muito erudita e não consigo desvincular sem ensinar figura e tal. Assim, eu cheguei a usar os instrumentos de bandinha, mas em cima desse lance de figura rítmica, mostrando as figuras e tal (Ana).

Elza também apresenta uma prática com um desfecho que considerou negativo como motivo para reformular uma atividade com o mesmo conteúdo, *exploração dos instrumentos musicais*. Seu relato mostra que, para ela, uma atividade transcorre bem quando os alunos tocam todos juntos, organizadamente.⁵³

É, mas no começo teve uma parte que não deu. Eu queria fazer a roda, e a gente tocar todo mundo juntinho, bonitinho, mas não dá. Daí, fiz a roda dos combinados para tocar os instrumentos, senão, todo mundo quer tocar de uma vez. Aí, eu ponho eles em roda e coloco os instrumentos no meio. Pra tocar o instrumento, como tem muita dificuldade para eles cumprirem as regrinhas da sala, eles têm que falar uma regra e, se a regra estiver certa, aí eles podem tocar. Primeiro, eles conhecem o instrumento e depois... É, tem vez que não dá pra fazer todo mundo junto, bagunça, um quer pegar o do outro (Elza).

⁵³ Cabe esclarecer que, numa aula de música, dependendo do contexto e da proposta do professor, os alunos podem não tocar “juntos e organizados”, mas exercitar sua expressão e criatividade. Além de tocar “como o professor manda, na hora certa”, fazer música é a oportunidade de testar, experimentar, sair do lugar comum. Só tocar juntas e organizados ainda não tem sentido, por exemplo para crianças muito pequenas. Elas precisam poder explorar o material sonoro, tocar livremente, improvisar, criar as próprias canções, se movimentar. Às vezes, um aparente “caos” é mais produtivo e formador do que um grupo de crianças tocando perfeitamente no pulso. Neste ponto, há que considerar a estrutura da escola e também o sistema educacional. Propor dinâmicas mais livres a turmas de dez alunos é muito diferente de propô-las a 30, como é o caso de muitas das salas das escolas públicas no Brasil. A estrutura física inadequada dos espaços destinados às aulas de música põe em risco a própria segurança dos alunos e faz com que o professor evite atividades que envolvam dinâmicas diversas, tão valiosas para o desenvolvimento artístico. No caso da atividade que Elza relata, trata-se de crianças de 4 anos, sentadas em roda, em volta de instrumentos novos, coloridos, cheios de possibilidades... numa sala com aproximadamente 30. A vigésima, digamos, só poderá tocar os instrumentos se *acertar uma das regras*. Evidentemente, o problema não são as crianças ou a atividade, mas o fato de a sala não ser apropriada e o número de crianças ser muito grande.

Ao estabelecer a prática pedagógica dos combinados em sala de aula, procura organizar o acesso dos alunos aos instrumentos. Esse relato indica, então, que professora considera negativa a perda do controle sobre as ações dos alunos frente à atividade proposta.

O contexto escolar também aparece como dificultador das práticas pedagógicas dos professores de música, como ilustra o relato de Carlos:

Ter uma sala-ambiente facilitaria o trabalho. Eu falo mais da questão da estrutura de classe, mesmo, porque, se você tiver uma sala ambiente, vai ter acesso a alguns materiais talvez mais fáceis, por exemplo, equipamento de som, instrumento diferente, o próprio ambiente atrairia a atenção das crianças para um outro lado. [...] Na escola, ter um espaço para música, para o fazer musical, para a música acontecer num espaço próprio para isso, acho que isso facilitaria bastante (Carlos).

O que as ações dos professores nas atividades relatadas indicam sobre sua identidade?

Notamos que o planejamento de atividades é um aspecto fundamental de sua prática docente, porque, para eles, está vinculado ao modo como avaliam as atividades que propõem ao alunos. Nesse sentido, a reflexão está diretamente relacionada a sua ação e seu planejamento como professores.

Os professores de música deixam entrever sua identidade profissional partindo do equilíbrio entre o saber específico da linguagem musical, a clareza com relação às sequências didáticas que planejam e, sobretudo, a interação com os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por ora, observemos que, ao enfatizar o caráter prático, de movimento, de jogo e de interação de suas atividades, estão também estabelecendo um elemento central para diferenciar-se dos demais professores da escola, em especial, das professoras de classe. Interpretamos a recorrência do ensino prático nos relatos como uma forma de estabelecer uma igualdade entre os professores de música e a diferença em relação aos demais.

A educação no Brasil tem um discurso muito bonito, mas uma prática muito defasada ou muito diferente do discurso que é pregado nessa questão da interação. Os alunos passam quatro, cinco horas, a maioria do tempo, sentados copiando coisas da lousa. Raro eu ver

uma professora que deixa o aluno ir à lousa escrever. Só para o cara dar uma esticada nas pernas, nem que ele vá fazer errado, dane-se. É errando que se aprende (José).

Com isso não queremos afirmar que a única motivação para que os professores assumam o ensino prático em seu planejamento seja diferenciar-se dos demais professores. Lembremos inclusive que a valorização desse ensino prático também pode estar relacionada aos fundamentos teóricos que aprenderam na licenciatura e em documentos oficiais que orientam a prática docente, como os PCN (BRASIL, 1997, 1998b), o RECNEI (BRASIL, 1998a) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2016). No entanto, no contexto do ensino de música no Brasil, em que não existe uma tradição consolidada de aulas de música na educação básica, e, em especial, no contexto de Itupeva, onde o ensino de música está apenas começando, percebemos que os professores de música consideram necessário reivindicar sua identidade perante os demais. Nesse processo, estabelecer os limites do que significa ser um professor de música passa por deixar claro quais são as práticas exclusivas desse grupo.

4.2.3 Currículo

Pensar na ação docente como elemento central da construção da identidade profissional dos professores de música não significa, de forma alguma, considerar que essa ação se limita ao âmbito individual, baseada na trajetória biográfica ou na formação de cada um.

Lembremos que a identificação como professor de música está envolvida numa necessária relação de poder entre forças que buscam padronizar o que constitui essa identidade. Se, de um lado, a singularidade de cada sujeito influi em seu modo de ser professor, existem mecanismos de controle que visam organizar suas práticas como coletivo. Considerando o contexto de Itupeva, é preciso atribuir aos professores de música também a identidade de funcionários públicos e, portanto, representantes do Estado.

Assim, o currículo surge como esse mecanismo de controle, influenciando diretamente as práticas dos professores, ainda que eles tenham papel central em seu processo de elaboração, como veremos.

Observemos, no entanto, que essa relação com o currículo, entendido de forma geral como o discurso oficial acerca do que se espera do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental na profissão do professor, compondo o que Tardif (2002) chama de *saberes curriculares*.

Colocaram tipo 40 habilidades em música. Dessas 40 habilidades, que são baseadas no PCN, a gente tinha que escolher, em todos os anos, quais seriam as coisas que eles iriam aprender e teriam que praticamente sair daquele ano com essa habilidade consolidada. Então, a gente tem que decidir. Vamos começar do jardim: o que seria interessante? Não vou lembrar direito, mas tipo reconhecer sons da natureza. Aí, a gente conversou entre a gente e falou: “Acho que no jardim seria interessante eles conhecerem sons da natureza”. Então, a gente iria trabalhar dentro disso. Digamos, 1º ou 2º ano, não me lembro, reconhecer as notas ascendentes e descendentes. 3º ano, conhecer as notas musicais ou até mesmo conhecer um instrumento, teclado (Vítor).

O relato de Vítor sintetiza os dos demais sujeitos da pesquisa sobre a elaboração do currículo. O processo começou a partir da escolha, pela Secretaria Municipal de Educação, de habilidades em música, baseadas nos PCN (BRASIL, 1997, 1998b) e RECNEI (BRASIL, 1998a), que deveriam constar no currículo de música organizado pelos professores. Em seguida, durante seus horários de formação coletiva, os professores de música, coletivamente e orientados por outros professores da Secretaria, organizaram essas habilidades em cada ano da educação infantil e do ensino fundamental.

Vítor considera positivo o fato de a responsabilidade pela elaboração do currículo de música ter sido dada aos professores de música, e não ter sido encomendada a uma fonte externa, e acrescenta que o currículo é constantemente revisitado a partir das práticas aplicadas em sala de aula.

O que eu acho positivo é realmente essa oportunidade de ter construído o currículo de música, não ter comprado, ter dado a oportunidade para os professores fazerem. Então, reuniram todos nós, e foi feito através das nossas experiências, esse currículo de música, e todo bimestre é feita uma capacitação perguntando como a gente está trabalhando e o que poderia ser melhorado em relação a isso (Vítor).

Nos entanto, os relatos não são unânimes quanto à duração do processo de elaboração do currículo. Sandra fala em apenas 15 dias, enquanto Gustavo relata um processo maior, durante o segundo semestre de 2015 e o início de 2016. Segundo as entrevistas, o currículo foi implementado no primeiro semestre de 2016.

Gustavo aponta algumas dificuldades no processo de elaboração do currículo, destacando que, para ele, a clareza era importante na compreensão dos termos utilizados e ressaltando que se sentiu desvalorizado e ironizado em suas tentativas de contribuir para o texto que se estava criando.

O texto, numa grade curricular, é uma lei. Não que ele tenha função de lei, mas ele tem validade oficial, ele é um documento. Muitas vezes, eu queria acertar o português para que ele se direcionasse exatamente para o que a gente queria, para não ficar abrangente. Inclusive cheguei até a ter – não foi uma discussão – uma coisa um pouquinho mais forte com a que era coordenadora de inglês, que estava na nossa sala, por causa disso. Porque tem algumas coisas ali de texto que estão muito erradas. É ambíguo, porque podem ser diferentes ritmos, são as figuras, as combinações das figuras ou os ritmos dos gêneros musicais? Está ambíguo. Eu queria corrigir, mas eu era o Pasquale, o chato que queria corrigir isso (Gustavo).

Ainda assim, ele se considera protagonista da criação desse currículo, apresentando como seu objetivo principal uma formação que habilitasse a criança a compreender a música durante sua vida, e não ser apenas uma ouvinte passiva.

O que eu quero com essa estruturação curricular que a gente fez é que a criança saia dali – não quero que saia um músico; se sair um músico, lindo, legal –, mas eu quero que saia um entendedor, um conhecedor de música e um respeitador de música. Quero que a criança saia dali e, se ela escolher escutar música que a gente considera um pouco mais abaixo, se ela escolher escutar, por exemplo, o *funk* pancadão do Rio, que ela saiba porquê. Não só porque todo mundo escuta (Gustavo).

Sandra, por sua vez, tem críticas tanto ao processo de elaboração quanto ao resultado final desse currículo. Para ela, a falta de direcionamento e orientação de alguém com formação adequada prejudicou a escolha da estrutura utilizada para organizar o currículo, deixando claro que não concorda com a organização baseada em habilidades, por considerá-la muito genérica.

Nada a ver. Primeiro, que não tem uma pessoa pra coordenar isso, que entenda de música, de criança, não tem. [...] minha impressão é que não tem muito conhecimento de criança. E o mediador que

estava ali, a gente teve praticamente uns 15 dias pra montar esse currículo, e não saiu. É uma coisa meio boba. Por exemplo, gerou um tema no 5º ano: músicas e sons da atualidade. Esse é o tema. Depois, tem umas habilidades que a gente tem que trabalhar. [...] Eu tentei levar isso pra Itupeva, mas não entrou na cabeça, porque cada um tem que ter um conteúdo. Por exemplo, habilidade: explorar sons do corpo. É super genérico, então, você faz o que você quiser (Sandra).

Sandra critica também o que julga uma inconsistência metodológica da Secretaria de Educação: propor um currículo baseado no sócio-interacionismo, mas não conduzir um estudo efetivo com seus professores sobre o tema.

A prefeitura de Itupeva sempre foca no sócio-interacionismo, que vai, que vem, que ora aprende, que ora ensina, do Vygotsky. Nunca lemos um texto do Vygotsky. Nunca a gente estudou. O que é sócio-interacionismo? Como a gente pode usar o sócio-interacionismo na música? (Sandra).

Ao tomar o currículo como referência para planejar suas aulas em 2016, os professores levantam algumas questões, destacando, sobretudo, a inviabilidade de trabalhar com todas as habilidades colocadas para cada ano. Por outro lado, consideram positivo unificar o trabalho com música em todas as escolas do município.

José afirma que procurou adequar seu planejamento a esse currículo, citando algumas habilidades que trabalhou e a forma como as concebe em seu planejamento, inter-relacionando-as.

Eu modifiquei a minha prática de acordo com a visão que mudou em Itupeva. Na virada do ano, criamos nosso currículo em cima de habilidades. [...] Foi [ideia] da Secretaria, baseada nos PCN. Conhecer e perceber sons ambientes, perceber, identificar as propriedades do som, experimentar instrumentos musicais, experimentar práticas de escuta, expressar a linguagem sonora através de jogos, brincadeiras e dança. São varias habilidades que se entrelaçam com outras, ou não (José).

Lucas pensa o processo de elaboração do currículo como uma tentativa. Para ele, o currículo ainda não está finalizado, como para os demais professores. Ainda assim, considera positivo que haja um planejamento unificado, baseado em habilidades e adotado por todos os professores de música.

O que me ajudou muito foi uma discussão sobre o currículo que nós tivemos no começo desse ano de 2016: foi uma tentativa de construção de currículo. Essa tentativa já abriu uma luz em questão de habilidade, conteúdo, já unificou um pouco o que cada um está fazendo, acho que isso foi importante (Lucas).

Gustavo também faz uma avaliação positiva da aplicação do currículo em suas aulas, ainda que compreenda a necessidade de mudanças e correções para os anos seguintes, algo que considera natural, devido ao fato de as demandas dos alunos mudarem com o passar do tempo.

Foi legal. Tem que corrigir porque tem que corrigir mesmo. Sinceramente, vai corrigir todo ano, não tem como fazer um currículo definitivo. A geração muda, simples. A evolução vai sendo cada vez mais rápida (Gustavo).

Mário afirma que, para ele, o ano de 2016 foi um teste para o currículo montado pelos professores de música, ressaltando a dificuldade com o grande número de habilidades para suas turmas.

Só que o currículo foi montado com essas habilidades por todos os professores de música, então, como é ainda meio teste, para mim, está sendo difícil, porque tem muitas habilidades para pouco tempo. Tem 50 minutos por semana com cada turma (Mário).

Da perspectiva de Mário, o excesso de habilidades para cada ano se deve ao fato de o currículo ter sido concebido para as escolas de tempo integral, sem considerar as demais, com turnos de manhã e à tarde.⁵⁴ Assim, ele julga inviável que as habilidades previstas para um número maior de aulas semanais sejam as mesmas para turmas com menos aulas.

A gente pegou o PCN lá como base, a parte de música. Só que houve um grande problema, a democracia é complicada. Foi muito complicado, foi um mês para a gente conseguir montar e, mesmo assim, ficaram muitas habilidades por turma [...] na escola integral, eles têm muita aula, então, aquilo que a gente fez é para eles, dá para eles trabalharem tranquilos, porque eles têm uma aula de manhã, a mesma turma tem uma aula à tarde; então, dá para continuar. Agora, para a gente, que tem 50 minutos, não dá. Isso já é uma dificuldade, a gente tem que sentar de novo, rever muitas coisas (Mário).

⁵⁴ Na jornada de 30 horas, a grade curricular prevê uma aula semanal de 50 minutos para as classes do ensino fundamental I e duas para as da educação infantil. Na jornada de 40 horas, são seis aulas semanais de 50 minutos.

Essa afirmação sobre a dificuldade de criar um currículo democraticamente indica que o processo contemplou diferentes posicionamentos e, portanto, a escolha de alguns em detrimento de outros.

Assim, apesar de as escolas de tempo integral serem minoria no município de Itupeva, o currículo de música é pensado para elas. Nossa hipótese para esse fato é uma possível diretriz da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a pesquisa de campo indica que é comum as escolas de tempo integral receberem mais atenção e recursos do que as outras, posto que costumam ser usadas como meio de afirmar publicamente os investimentos do governo em educação.

Os professores temporários ingressantes em 2016 não participaram da elaboração do currículo. Ainda assim, apresentam suas opiniões a partir do trabalho desenvolvido durante o ano.

Ana também critica o grande volume de conteúdo para cada ano, apesar de admitir que, por ser uma professora iniciante, o currículo a ajudou no planejamento de suas aulas. Observamos, no entanto, que Ana chama de conteúdo o que, na verdade, são habilidades.

Acho que está com muito conteúdo, que não tem tempo hábil, em um ano letivo, para cumprir tudo. Pelo menos eu não consegui, acho que é a queixa das outras pessoas também. É muita coisa, muito abrangente, e acaba não tendo tempo realmente. [...] acho legal ter essa influência do currículo, porque eu preciso de um norte, mesmo. [...]. Então, eu gosto de ter esse roteiro para seguir, só que precisava realmente que ele fosse organizado, aí eu conseguiria seguir numa boa (Ana).

Os relatos dos professores de música sobre o currículo indicam que ele foi planejado com base em habilidades necessárias ao aprendizado musical. No entanto, os relatos anteriores, sobre as práticas em sala de aula, são muito mais voltados para o conteúdo, tanto em sua concepção quanto em sua proposta em sala de aula. Assim, a análise indica que, mesmo que levem em conta o currículo criado, as atividades e o planejamento dos professores de música ainda não se valem da metodologia baseada em habilidades.

Consideramos que um ano é insuficiente para que os professores adotem uma nova forma de pensar e planejar as aulas de música, levando em conta todas

as questões apresentadas sobre elaboração, estrutura e adequação desse currículo no contextos das escolas de Itupeva.

Com relação à identidade profissional dos professores de música, notemos que, enquanto os conteúdos musicais (timbre, pulso, ritmo...) ocupam lugar central na descrição das atividades, o currículo baseado em habilidades sugere a modificação do modo como os professores planejam suas aulas.

Assim, pensemos que as ações que compõem a identidade dos professores de música também podem mudar com o tempo. As aulas de música do início de 2015 são diferentes das de 2016, uma vez que a organização do currículo trouxe novos elementos para o planejamento.

No caso dos professores de música, essas mudanças transcorrem num movimento coletivo de discussões e reflexões sobre suas práticas, aliadas à percepção de que é preciso estabelecer uma unidade sobretudo das habilidades que se devem desenvolver em todos os alunos de Itupeva.

Esse movimento é uma forma de estabelecer a identidade dos professores de música do município, aproximando-os por meio de suas práticas. O fato de eles mostrarem interesse em elaborar e discutir o currículo indica não são passivos perante o que ensinam, compreendendo a necessidade de ser identificados não só pelo mesmo substantivo, mas por ações movidas um mesmo ideal de ensino de música.

4.2.4 Para além da identificação: o que é ser professor? E professor de música?

Considerando a identificação como a caracterização dos indivíduos em categorias ou papéis socialmente disponíveis, os relatos dos sujeitos indicam que, no campo das identificações, todos se consideram professores de música, ou seja, reivindicam para si uma identidade comum a todo o grupo entrevistado.

Ao se identificar como professores de música, os sujeitos estabelecem um limite claro do grupo a que pertencem. São professores *de música*, e não apenas

professores. São iguais entre si e diferentes dos demais. Como veremos, essa distinção fica clara nas entrevistas pelo uso recorrente do pronome *eles* como forma de identificar os demais professores da escola, principalmente as professoras de classe.

Mas não é suficiente apresentar a identidade com a qual os professores se identificam sem questionar o que, para eles, caracteriza essa identidade. Afinal, a identificação como professor de música poderia se dever apenas ao fato de ocuparem esse cargo, e não necessariamente pela reivindicação de uma identidade de professor de música.

Assim, analisamos as representações de professor de música presentes nos relatos, admitindo que existam várias ideias sobre o que constitui um professor de música e, portanto, várias maneiras de vivenciar essa identidade.

Desconsideremos, por ora, a identidade profissional coletiva que notamos estar em construção a partir da elaboração do currículo. Que outros elementos do discurso dos sujeitos poderiam indicar os modos como os professores compreendem e definem sua própria identidade?

Concebendo os saberes docentes como “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente suas diversas tarefas” (TARDIF 2002, p. 9) e visando analisar como os sujeitos caracterizam e distinguem esses dois papéis – professor e professor de música –, perguntamos-lhes sobre os saberes docentes necessários a professores e a professores de música, uma vez que a pesquisa de campo mostrou que essa distinção faz parte do cotidiano escolar em Itupeva. O que é necessário para *nós* e o que é necessário para *eles*?

4.2.4.1 Saberes necessários ao professor de música

Os saberes dados como necessários ao professor de música são, em sua maioria, de ordem disciplinar, seguidos por conhecimentos pedagógicos, referentes a modos de ensinar música. As entrevistas indicam que os sujeitos consideram fundamental para o professor de música ter conhecimentos específicos da música

como campo científico. Nota-se ainda que os saberes disciplinares citados pelos professores têm caráter experiencial: de acordo com os relatos, também se aprendem elementos da linguagem musical na prática e pela experiência adquirida na vivência como músico, tocando em conjunto, por exemplo.

Essa avaliação vai de encontro ao ideal do saber prático já identificado no discurso dos professores. Assim, os saberes disciplinares necessários à docência – que, antes de tudo, deve ser prática – são aqueles adquiridos na vivência dos sujeitos como músicos, não como alunos da licenciatura ou como professores.

Ana relaciona “saber música” com conhecimentos teórico-práticos específicos da linguagem musical, como a capacidade de tocar um instrumento, identificar ritmos e ter a habilidade da leitura musical.

*Saber música é muito essencial, porque é uma coisa que eu via na minha faculdade: entrava muita gente porque não tinha uma prova de aptidão para música; entrava muita gente do zero, que não sabia nada, e infelizmente acabava sabendo o mínimo. Como você vai ensinar uma coisa que você não sabe? Pelo menos *tocar alguma coisa, saber apreciar, identificar vários ritmos* e, eu acho – eu sou muito erudita – que essa questão da leitura também é superimportante. Não precisa ser *top*, fenomenal, mas ter o conhecimento precisa. E já precisaria entrar com esse conhecimento (Ana, grifos nossos).*

Nessa mesma perspectiva, Mário ressalta a necessidade de saber tocar diferentes instrumentos, mesmo que não sejam os principais a que teve acesso durante sua formação. Também julga necessárias ao professor de música a experiência e a prática musical.

*Acho que, primeiro, não digo ser um músico, mas ter *contato com a música*, a pessoa tem que *tocar algum instrumento*. Não tocar só três acordes, mas pegar um instrumento e se dedicar mesmo à técnica do instrumento, ter alguma intimidade com algum instrumento. Meu instrumento é o trompete, mas, na faculdade, eu tive que aprender violão, piano, flauta e eu tenho um pouco de intimidade com eles. *Se ela não sabe como é tocar num conjunto, como ela vai montar um conjunto na escola para tocar?* (Mário, grifos nossos).*

Clara considera essencial ao professor de música a base num instrumento musical.

*Pelo menos um [instrumento musical], para você *ter base*. Se eu não tivesse domínio em instrumento nenhum, acho que ficaria complicado (Clara, grifo nosso).*

Assim como Mário, Bia e Sandra relacionam “saber música” com conhecimentos disciplinares semelhantes aos mencionados por Ana. Conhecer teoria, tocar um instrumento e ser afinado compõem o conjunto de habilidades necessárias ao professor de música:

Primeiro, acho que ele precisa *saber música*. *Conhecer teoria, tocar alguma coisa*. Exatamente por causa da minha especialização, eu vi bastante diferença de quando você já é músico, você já toca alguma coisa, você tem uma visão diferente, até da trajetória, talvez, tipo “eu aprendi desse jeito, mas acho que seria mais legal se fosse assim” (Bia, grifo nosso).

Primeiro, na minha opinião, você tem que *saber música*. Não tem como você ser professor de música, porque você vai ensinar o conteúdo, a disciplina. E como saber música? Você precisa *ser afinado*, porque ele é referência pra criança. Não precisa ser um virtuoso no instrumento, mas precisa ter *habilidade em algum instrumento*, nem que seja percussão corporal, coisa mínima, que ele tenha habilidade, porque criança, adulto, se espelham no seu mestre (Sandra, grifos nossos).

Percebemos, no entanto, que há uma modulação da complexidade do desenvolvimento de determinadas habilidades necessárias ao professor de música. Quando Sandra afirma que “não precisa ser um virtuoso no instrumento” ou quando Mário diz “não ser um músico, mas ter contato com a música”, significa que o professor de música não precisa necessariamente ser um intérprete,⁵⁵ mas também não pode ser alguém sem conhecimento algum da linguagem musical. Assim, afirmam que o professor de música não é um instrumentista, identificação relacionada ao músico que trabalha apenas com performance, mas também não é um leigo.

A análise do conteúdo das entrevistas indica que os enunciados sobre a modulação dos saberes técnico-instrumentais necessários ao professor de música visam delimitar as fronteiras entre as identidades de músico intérprete, professor de música e professor pedagogo. Isso porque, se não reivindicam para si a necessidade de um grande domínio de seu instrumento, por outro lado, não consideram que professores sem nenhuma formação musical prévia estejam aptos a

⁵⁵ Por intérprete, instrumentista ou *performer*, entendemos o músico que trabalha exclusivamente como instrumentista numa orquestra, por exemplo. Por isso, sua dedicação profissional é relativa ao domínio técnico de seu instrumento e de outros elementos da linguagem musical, como a leitura e a improvisação. Assim, o músico *performer* procura aprimorar ao máximo seu domínio técnico-instrumental, o que não é necessário ao professor de música que leciona na educação básica.

dar aulas de música, como acontece em outros lugares. O objetivo desses enunciados é reivindicar para os entrevistados, como grupo profissional, a prerrogativa de ensinar música.

Gustavo também relativiza o grau do domínio técnico exigido ao professor de música, afirmando que é preciso tocar “o necessário”, pois o mais importante seria o conhecimento da linguagem musical, e não a execução instrumental.

O relato de Gustavo traz também o saber da experiência, relativo à vivência do professor de música como músico, *performer* e professor como elementos essenciais para seu desenvolvimento profissional. Quando fala em estudo, observamos que ele se refere a saberes pedagógicos, ou seja, a conhecimentos sobre ensino de música.

Primeiro de tudo, é *estudo*. Sem estudo, você não vai conseguir chegar lá, dominar o que você precisa ensinar. Não digo dominar na forma de execução: acho que é dominar o conhecimento. Execução, nem sempre você precisa executar tão bem; quando você vai ensinar, você precisa executar o necessário, mas ter ali, conhecimento, dominar o que você precisa ensinar, *gostar muito*, e estrada, *experiência* (Gustavo, grifos nossos).

Os relatos vistos até aqui indicam que os professores de música reivindicam não apenas a ocupação de professor de música, mas o reconhecimento das ações que são próprias dessa identidade, em especial, a necessidade de tocar algum instrumento musical – um saber disciplinar.

Quanto ao nível do domínio técnico de um instrumento pelo professor de música, os relatos indicam o suficiente para acompanhar os alunos nas práticas musicais em sala de aula, ou seja, não é preciso que o professor de música tenha o mesmo domínio técnico de um músico *performer*, por exemplo.

O relato de Caio apresenta para a prática docente essa mesma reivindicação identitária e a necessidade dos saberes disciplinares. No entanto, diferentemente dos demais professores, se reivindica ambas as identidades, a de músico e a de professor de música, de modo que não fica claro em seu discurso se ele vê diferença entre elas.

Então, o professor de música, eu acho que primeiro ele deve *ser músico*. Eu tenho visto que, principalmente nas faculdades, tivemos casos na nossa turma de pessoas que entraram no curso de música mas não eram músicos. Então, acho que o professor de música precisa ser músico, porque vai lhe dar embasamento pra fazer seu trabalho. Na verdade, a música não é teoria, a música é prática. (Caio, grifo nosso).

Acho que, primeiro, a gente tem que ter *paciência*. Você tem que ser bem *criativo*, tem que ter *disposição*. A princípio, a gente tem que *saber* um pouquinho de piano, um pouquinho de violão, um pouquinho, não precisa tocar pra caramba. Eu não toco violão e sinto muita falta (Elza, grifos nossos).

Além dos saberes disciplinares sobre a execução de um instrumento, Elza traz a “paciência” e a “disposição” como necessárias ao professor de música. Entendemos que esses elementos derivam de sua própria experiência em sala de aula, saberes experienciais, mas também de uma crença de que professoras mulheres são naturalmente amorosas, como discutiremos adiante.

Lucas apresenta o fato de música e de educação como primordial para o trabalho do professor de música em sala de aula, assim como o domínio técnico mínimo necessário a essa prática. Da mesma forma, afirma a necessidade de o professor ter tempo para planejar suas aulas.

Acho que o primeiro passo é *gostar de música e de educação* especificamente: o cara entrar na sala de aula sabendo por que ele entrou. Não que não possa ser [*performer*], mas acho que as duas coisas desgastam muito, porque, se você toca fora, tem que ter um tempo para o seu instrumento e, se você dá aula numa rede, você tem que ter muito tempo também para preparar as aulas (Lucas, grifos nossos).

José apresenta uma identificação diferente das citadas até o momento. Ao se referir à identidade de “professor músico”, procura reunir os conhecimentos pedagógicos de um professor com os conhecimentos disciplinares de um músico em torno de uma mesma identificação.

Assim, José afirma a necessidade do domínio técnico do instrumento e a capacidade de diálogo com os alunos por meio de “um olhar mais humano da música” como essenciais para o professor de música.

O valor que dou para o professor músico, é que acho que o músico professor tem *um olhar mais humano* da música. Não um olhar tipo tenho que ser ferrado. O músico professor ele fala que tem que ser

bom como músico mas tem que dialogar com seu público. [...] Porque não adiante, se o professor não interagir com o aluno ele não é professor (José, grifo nosso).

Clara apresenta o “jogo de cintura” como necessário ao professor de música, e entendemos que ela se refere aos saberes pedagógicos e experienciais.

Eu acho que assim: o que adianta você entrar para dar aula para uma criança e saber das harmonias, dos intervalos? Você tem que ter um *jogo de cintura* para ter a parte prática com eles. Acho que ter essa questão do improviso, de conseguir *fazer os jogos musicais*, mas mostrar para eles que isso não é só brincadeira, que isso tem uma importância. Mostrar o que tem por trás desses jogos musicais que a gente faz (Clara, grifos nossos).

Carlos considera os saberes da experiência essenciais ao professor de música e, ao apresentar o ensino de música como algo dinâmico e em constante transformação, considera igualmente essencial a experiência adquirida em sala de aula e compartilhada com os demais professores. Para ele, isto se dá pela troca de atividades e reflexões entre professores ou em contextos de formação contínua.

Acho que é essa questão *da formação contínua*, porque é impossível você ser professor e conseguir manter as mesmas atividades e os mesmos conceitos, porque música é uma coisa muito dinâmica, o tempo todo você vê coisas novas, você vai adaptando e criando coisas diferentes. Acho que essa questão da formação é também essa questão de compartilhar. Se você *compartilhar ideias*, conceitos com outras pessoas, você vai acabar formando seus próprios conceitos e sua própria maneira de uma prática na sala de aula. Acho que isso, para mim, é primordial para o professor (Carlos, grifos nossos).

Embora menos frequentemente, os saberes pedagógicos são considerados necessários ao professor de música, como nos relatos de Cícero, Sandra e Vítor.

Cícero entende que concorrem para entender e resolver situações de conflito em sala de aula.

Pensando na minha atuação, eu acredito que um *conhecimento pedagógico*, não amplo. Por exemplo, eu demorei para sacar que a criança reproduz tudo aquilo que ela vê em casa. Às vezes, a criança faz um gesto de ofensa para você, mas ela nem sabe o que é aquilo. Às vezes, está muito frio, e a criança vai sem blusa para escola; vai o rostinho sujo, não escovou os dentes, ou seja, qual o suporte que essa criança tem? Então, é bom a gente saber um pouco desse lado pedagógico e saber um pouco da história de cada criança, para você poder agir de acordo com a história de cada um (Cícero, grifo nosso).

Além do saber pedagógico, Sandra também acha que o professor de música deve “estudar seu público”, e entendemos que ela se refere a saberes pedagógicos que apoiam o planejamento de atividades com base no conhecimento sobre como a criança lida com a aprendizagem, por exemplo.

O professor de música, pra ser professor, tem que *estudar o público* dele. Então, professor de criança, de educação infantil, tem que conhecer o que é uma criança de 3 anos, como ela pensa, como o pensamento é organizado na mente dela, como ela consegue responder a certas perguntas (Sandra, grifo nosso).

Do mesmo modo, Vítor afirma a necessidade de um curso de pedagogia ao professor de música. Para ele, a pedagogia ajudaria o professor de música a reunir os conhecimentos disciplinares próprios do músico com os conhecimentos pedagógicos próprios do pedagogo.

Para um professor de música atuar na rede de ensino regular, eu acredito que é muito importante ele ter *uma faculdade de pedagogia*. Por quê? Ao mesmo tempo, parece uma coisa totalmente fora daquele contexto dele, a pedagogia vai auxiliar por quê? Ele vai poder juntar uma coisa com a outra (Vítor, grifo nosso).

O conjunto dos relatos com relação aos elementos necessários ao professor de música pode ser entendidos como o pertencimento ou a identidade própria que os professores procuram definir em seu discurso.

Assim, a recorrência de saberes disciplinares e sua articulação com saberes pedagógicos e experienciais nos relatos indica que os sujeitos pensam que sua identificação, professor de música, tem caráter profissional, ou seja, que só os professores de música detentores desses saberes estão aptos a ensinar música na cidade de Itupeva.

O professor de música deve saber música e saber ensinar música.

4.2.4.2 Saberes necessários ao professor

Quanto aos saberes necessários ao professor em geral, a análise dos relatos indica que os professores de música se valem de referências externas para responder a isso, o que indica que, quando surge sozinha, sem a especificação *de*

música, a identificação *professor* implica o distanciamento dos sujeitos. Assim, perguntados sobre o que seria necessário ao professor para desempenhar suas funções na escola, eles parecem se incluir nessa identificação.

Esse distanciamento da identidade de professor se explica sobretudo pela recorrente menção a terceiros, como veremos nos relatos a seguir, cujos enunciados se referem a saberes necessários *aos outros*, e não aos sujeitos da pesquisa.

Elza, por exemplo, se esquivava com uma generalização: “tem gente que está aqui [...]”. Analisando esse enunciado, devemos ter em conta que os professores de música são minoria em suas escolas e que se relacionam muito mais com os demais colegas do que com os de música. Então, essa resposta se refere aos demais professores da escola, e não a si mesma ou aos professores de música da cidade.

Primeiro, que tem que *gostar*. Eu vejo aqui: tem gente que está aqui, mas não gosta. Aí, é um péssimo profissional. Tem que gostar de verdade, senão, acaba descontando as coisas nas crianças. Se o sistema aqui falha, ele fica nervoso e desconta tudo neles. Tem que estar aberto para tudo (Elza, grifo nosso).

Percebemos, nos diversos relatos, poucas referências a saberes específicos necessários ao professor, sejam disciplinares, curriculares ou experienciais. No excerto acima, Elza menciona apenas a afinidade com a prática docente.

O relato de Carlos e de Mário são semelhantes ao de Elza, igualmente distantes e gerais e também apontado a afinidade (“o afeto”) como essencial à prática docente.

Essa questão do *afeto*, acho que é muito importante. Se você não tem afeto pela sua profissão, crianças e escola, fica um trabalho meio difícil de você conduzir uma aula legal [...]. Eu consigo ver professores que trabalham mais essa questão afetiva, eles têm mais ganhos do que professores que estão mais tempo no trabalho e já estão um pouco desgastados nessa questão (Carlos, grifo nosso).

Carlos diz “eu consigo ver professores [...]”, e Mário, “Tem muito professor [...]”. Ambas as expressões são críticas a posicionamentos diferentes dos que consideram necessários ao professor: gostar de sua profissão e trabalhar de forma afetiva com os alunos.

Ser professor, você tem que *gostar* de ser professor. Aqui na escola, por exemplo, tem muito professor que está aqui porque trabalha das sete ao meio-dia. Ele pensa: “Eu vou trabalhar das sete ao meio-dia só, vou fazer o mínimo do mínimo, não vou fazer nada mais e vou ficar tranquilo, porque estou ganhando uma grana razoável (Mário, grifo nosso).

Percebemos, então, que, mais do que distanciar-se da identificação dos demais professores, os entrevistados criticam, ainda que parcialmente, o modo como esses outros profissionais desempenham suas funções.

Lucas se distancia com a expressão “o cara tem que ter [...]”, mencionando também o aspecto afetivo (“paixão”, “amor”, “disposição”) como condição da prática do professor. Notemos que, se o relato incluísse o próprio Lucas na identificação *professor*, ele poderia ter dito, por exemplo, “Nós temos que ter [...]”.

Lucas justifica a necessidade de afeto relacionando-a à desvalorização da profissão docente no aspecto financeiro, segundo percebe.

Partindo do contexto econômico nosso, tem que ter mais *paixão e amor* pela educação, pela pessoa, amor ao próximo, porque, financeiramente, às vezes não compensa. Acho que o cara tem que ter *disposição* e amor pela profissão, tem que ter fixo na cabeça dele, para não entrar em depressão, não ficar sempre descontente com o que está fazendo (Lucas, grifos nossos).

Apenas Caio menciona o aspecto profissional da docência, trazendo o estudo como necessário ao professor, ainda que menos importante que a afinidade.

Eu acho que tem que *gostar*. No nosso país, ser professor não é uma coisa fácil. Não temos os melhores salários do mundo, não temos as melhores condições do mundo e não somos valorizados como deveríamos ser. Muito pelo contrário, é desvalorizado, não ganha bem, não tem condições. Segundo lugar: eu acho que *estudar* é primordial. Como você vai ensinar, se não sabe? Além de você ler muito, estudar muito, também tem que *ser criativo*. Se você não é criativo, você está buscando maneiras de enxergar o mundo com outros olhos pra que seus alunos recebam isso. Para finalizar, *ser dedicado*. A dedicação é o que muda, diferencia um professor de outro. Professor dedicado alcança resultados, e professor não dedicado fica pra trás (Caio, grifos nossos).

Bia também reconhece a necessidade dos saberes pedagógicos em expressões como “fazer com que o outro aprenda” e “passar de forma leve”. Assim,

o saber disciplinar ou curricular está vinculado aos saberes pedagógicos. No entanto, notamos que esses saberes também estão vinculados a elementos afetivos.

Não de ter só o conhecimento, só a teoria, acho que conseguir passar essa teoria, transpor, conseguir *fazer com o que o outro aprenda*, você precisa ter muito mais do que só um conhecimento teórico. Não sei, despertar esse olhar nas crianças, você precisa estar com o conteúdo tão dentro de você, precisa estar tão claro, precisa *passar de uma forma tão leve*, com *amor*, com *paixão* mesmo, porque, quando você passa com paixão, a pessoa acaba se apaixonando também (Bia, grifos nossos).

A análise dos dados sobre os saberes necessários ao professor indica que, na desses professores de música considera a docência muito mais vocacional do que como profissão que se aprende. Assim, os processos envolvidos na profissionalização parecem menos relevantes na constituição do professor do que elementos supostamente inerentes ao próprio indivíduo, como o gosto por dar aula ou a empatia com os alunos.

Autores como Alves (2006) e Carvalho (2014) discutem como essa maneira de ver a profissão docente está presente nos discursos sobre ela, em especial nos de professoras de educação infantil, destacando que a naturalização do afeto como elemento necessário à prática encontra eco no processo histórico que levou as mulheres a serem maioria na profissão. Assim, características do suposto ser feminino – como o cuidado com os filhos – são automaticamente transferidas ao ser professora e não são problematizadas.

A afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência. Vivencia-se uma espécie de inflação retórica de discursos sobre o afeto docente pelas crianças como estratégia infalível para a identificação e a resolução dos problemas em sala de aula (CARVALHO, 2014, p. 233).

Nos relatos, aparece essa mesma ideia no discurso dos professores de música, que implicitamente se distinguem dos demais, cuja maior parte são mulheres. A análise indica ainda que, além de desvalorizar os atributos profissionais das professoras de classe, os entrevistados procuram se distanciar destas como grupo.

4.2.5 Vida de músico, vida de professor de música

Outro elemento que merece destaque no modo como os sujeitos da pesquisa se identificam é o fato de a identidade de professor de música, presente em todos os relatos, se articular com a identificação como músico ou instrumentista. Lembremos que os dados até o momento indicam que, para os professores de música de Itupeva, as identificações de professor de música, músico e professor não se articulam do mesmo modo.

No entanto, se é clara a tentativa de recusar a identificação de *professor* em favor da de *professor de música* – pela afirmação de seu *status* profissional –, a relação entre ser professor de música e ser músico parece menos resolvida. Às vezes até conflituosa, essa relação implica uma tensão entre as duas identidades, que surge sobretudo a partir da trajetória dos indivíduos e da necessidade de conciliar dois papéis que veem como diferentes e com diferentes exigências.

Analisando as trajetórias de formação dos sujeitos da pesquisa, observamos que a escolha da carreira docente é posterior ao início dos estudos musicais. Assim, antes de vislumbrar a possibilidade de atuar como professores de música, os sujeitos já cogitavam desde o início de seus estudos musicais a possibilidade de uma identidade futura de músico, instrumentista.

Uma vez professores de música, a identidade de músico ainda faz parte da vida de alguns deles. Cícero, Gustavo, Mário e Vítor contam que, além de ser professores de música em Itupeva, também atuam profissionalmente como instrumentistas em outros contextos.

Cícero afirma que sua identidade de músico precede sua identidade de professor de música. Atualmente, mantém a de músico atuando em diferentes contextos, além de ser também professor particular de música.

Graças a Deus, eu tenho uma frequência muito boa atuando com instrumento. Até o momento em que eu entrei na rede municipal como professor, eu só trabalhava com isso, estudava, se pudesse, quatro, cinco, sete horas por dia, porque o instrumento exige isso, para quem é instrumentista, sabe? [...] Enfim, atualmente, eu faço música comercial; trabalho com bastante cerimônia, casamento e eventos, bar, festas, formaturas, e isso é a música comercial que eu faço. Lecionando, eu sou professor de trompete numa igreja

evangélica daqui da cidade, Jundiaí, e tenho particulares em uma escola de música onde eu dou aula também de trompete (Cícero).

Vítor retoma o fato de que seu projeto inicial era ser músico, e não professor. Afirma que hoje separa a vida de professor de música em Itupeva e a vida de músico tocando numa orquestra e dando aulas particulares de música.

Desde o começo, sempre tive aquele sonho de adolescente de fazer uma banda, talvez ser famoso e viver de música ou até mesmo depois que você acorda e ver que não é isso, tocar em casamento ou realmente fazer esses *free lancers*, essas coisas. Mas aí realmente apareceu essa oportunidade de aula e aí você acaba praticamente separando uma coisa da outra. Participo de uma orquestra em Campo Limpo Paulista. Toco tímpano. E ainda dou aulas particulares (Vítor).

Mário apresenta uma divisão clara em sua vida profissional. Durante a semana, é professor de música em Itupeva e, nos fins de semana, é músico e toca em casamentos.

Aqui [na escola], eu estou de segunda a sexta. Domingo, tem ensaio da orquestra – eu toco na orquestra do Campo Limpo. Vítor também toca lá percussão. Aos sábados, eu faço casamentos; faço cachê em casamentos. Faço bastante cachê em casamento. Antigamente... Antigamente não, uns dois ou três anos atrás, na faculdade, eu tinha montado um projeto meu próprio, mas não foi para a frente porque era muita gente, eram 15 caras e, para fazer 15 caras se reunirem, ainda mais – você deve saber mais que eu –, para você montar um projeto autoral sem grana, é difícil. Agora, a gente montou um grupo lá em Campinas, só trompete. É uma orquestra de trompete, cara, e está legal. Eu estou indo lá, estou participando; tem 15 trompetes, e a gente está trabalhando um repertório clássico. Tem um repertório popular, também, que é bem legal (Mário).

Gustavo afirma que foi sua carreira como músico que lhe possibilitou tornar-se professor de música.

[...] só com a música eu consegui ficar mais estável e fui fazer a faculdade. Fiz a faculdade, fiz a pós e, basicamente – o que eu acho muito legal –, apesar de faltar bastante grana ao longo da minha vida, eu consegui viver de música a vida inteira. Eu casei, só tocava e dava aula particular, comprei casa, carro, financiei casa, fiz todas as coisas só sendo músico (Gustavo).

Por outro lado, existe também o descontentamento de professores como Ana, Elza e Lucas com o fato de, assumindo efetivamente a identidade de professor de

música, passar a enfrentar dificuldades para conciliar as atividades profissionais da docência com os estudos necessários a sua identidade de músicos instrumentistas.

A falta de tempo surge então como grande responsável pelo distanciamento entre o professor de música e o músico.

Elza fala da mudança em sua rotina de estudos de seu instrumento desde que passou a trabalhar como professora de música. Mesmo tocando numa orquestra, afirma que não estuda todos os dias, como antes. Parece-nos que ela considera que estudar diariamente seu instrumento é uma das ações que caracterizam a identidade de um músico.

Não. *Não tenho tempo*. Nas férias, acabo pegando um pouco, mas não adianta, porque tem que estudar bastante, clarinete; eu estudava seis, sete horas por dia. Acabei dando uma desanimada. Estudo quando tem uma música que eles dão na banda, e a gente tem que tocar no ensaio seguinte; aí eu estudo, mas não pego todos os dias, como eu pegava. Na faculdade, ainda dava tempo: eu trabalhava numa farmácia e lá eu tinha tempo pra estudar. Depois que eu comecei a dar aula, tem planejamento, isso e aquilo, um monte de coisa, não dá tempo (Elza, grifo nosso).

Lucas ressalta as muitas horas que dedica a atividades relativas à docência e questiona seu retorno profissional e financeiro. Em seguida, também afirma que não tem tempo para estudar seu instrumento e, por fim, que sua “alegria de músico está acabando”.

[...] porque é um desprendimento muito grande, você tem que ter um tempo, você tem que pesquisar, você tem que trazer alguma coisa, e é muito tempo, isso. Daí, você pensa “mas e se eu pegar esse tempo e aplicar numa empresa? Será que não ganharia muito mais e não teria muito mais retorno? Tanto profissional quanto financeiro?”. Eu tinha falado que *a escola consome tanto, que eu não consigo nem pegar um instrumento de casa, acho que a minha alegria de músico está acabando*. Porque eu não tenho vontade de pegar e estudar uma peça, um instrumento, porque eu chego tão carregado em casa, que não tenho mais cabeça (Lucas, grifo nosso).

Ana acha que a identidade de docente é incompatível com a identidade de músico exatamente pela questão do tempo. Afirma sua frustração, embora relativizando-a, ao se identificar muito mais como professora do que como musicista.

[...] *você deixa de ser músico porque não sobra tempo pra isso*. Estudar, jamais. Então, sou muito mais professora do que musicista.

Fico um pouco frustrada por isso, mas, ao mesmo tempo, eu gosto (Ana).

Sandra, por outro lado, afirma não se considerar uma pianista, mas uma musicista. Em seu relato, fica evidente a diferença que estabelece entre ter relativo domínio técnico-instrumental do piano, podendo tocar as peças que quer, característica da identificação de musicista, e a rotina de estudos e o campo profissional restrito, características que ela atribui à identificação de pianista, mais próxima do que estamos chamando de identidade de músico.

[...] não me considero [pianista], e sim musicista. Mas dizer que vou tocar um concerto, jamais. Posso até estudar, se não tiver ninguém, e falar “vamos lá”, mas vou inventar alguma coisa, certeza que vou. Eu gosto de uns desafios e às vezes eu pego. Vai ter tal coisa, vamos fazer um duo. Às vezes, eu vou, porque gosto, mas eu não queria fazer faculdade de piano, porque eu sabia que aquilo não iria me fazer feliz, ficar estudando aquelas peças sozinha. Eu acho uma coisa meio inútil pra estudar. A maioria dos que fazem bacharelado vão dar aula depois (Sandra).

Observamos que a identidade de músico, originada na trajetória de estudo de seus respectivos instrumentos, está ligada a identidade de professor de música, comum a todos os sujeitos. Os relatos indicam que cada um lida com essa tensão de acordo com sua própria realidade e seus objetivos profissionais.

Notamos que o fato de estarem diariamente na escola como professores de música, com carga de 30 ou 40 horas semanais, faz com que sua identidade de professores de música se sobreponha à identidade de músicos, vivida muito mais em fins de semana. Mas, além do tempo, a identidade própria também leva em conta a motivação individual, a projeção de si e as identidades reivindicadas, ainda que sejam futuras.

O relato de Lucas mostra que essa tensão não está equilibrada em sua identidade profissional, pois conta que, ao viver a identidade de professor de música, acaba inviabilizando a de músico. Sandra fala dessa relação mais tranquilamente, uma vez que suas projeções identitárias envolvem muito mais a profissão docente do que a de instrumentista. Elza, por sua vez, apesar de não estar satisfeita, parece se contentar com a crescente predominância de sua identidade de professora de música sobre a de musicista.

A nosso ver, esses exemplos indicam que a melhor maneira de lidar com essa tensão é ter clareza sobre a diferença entre as duas identidades e sobre como cada uma compõe sua realidade profissional, que nos parece ser o caso de Mário.

4.2.6 Identidade pela atividade: o que fazem os professores de música de Itupeva

O modo como os professores entrevistados relatam suas práticas nos permite analisar as ações que compõem a identidade do professor de música de Itupeva, bem como outros elementos que influem nessa identidade.

Nesse sentido, a Figura 2 é uma representação do que traz o grupo de professores, com elementos que permitem analisar as ações que conformam a identidade dos professores de música como grupo profissional.

Figura 2 – Ações e saberes do professor de música em Itupeva

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Os professores de música de Itupeva apresentam o que chamamos de *ideal do ensino prático*, entendido como um modo de conceber o ensino de música a partir da liberdade, das sensações, da ação e da interação dos alunos entre si, com o professor e com a linguagem musical.

Esse ideal se vincula aos saberes docentes que originam tais práticas, sendo eles os fundamentos da educação musical a que tiveram acesso durante a formação na licenciatura em música, da experiência adquirida nesses primeiros como professores na educação básica e, por fim, do modo como pensam o currículo para a disciplina de música.

Vincula-se também às trajetórias individuais apresentadas na primeira categoria de análise (4.1), uma vez que, neste momento, a função de professor de música é comum a todos eles. Os movimentos de reivindicação – e por que não de aceitação? – dessa identidade pelos atos de atribuição e pertencimento se dão efetivamente a partir da ação, do planejamento e da reflexão desses professores a partir de sua realidade profissional.

Se é possível pensar a identidade profissional do professor de música como coletiva, há que considerar também a singularidade do processo de cada um para compreender e assumir sua profissão. Entendemos que as diversas dinâmicas relatadas (rodas, jogos, escuta etc.), os conteúdos correspondentes e os eixos do fazer musical adotados representam o modo como os professores encaram a necessária tarefa diária de se redescobrirem professores de música, repondo tal identidade.

Outro elemento central para compreender os processos envolvidos na construção da identidade dos professores de música é a análise das identificações citadas e, sobretudo, sobre o modo como as descrevem (Figura 3).

Nas entrevistas, observamos três identificações principais: *professor de música, músico e professor*.

À identificação professor de música atrelam-se principalmente saber música e saber ensinar música, o que chamamos de *saberes pedagógico-musicais*, ou seja, a reunião dos saberes pedagógicos e dos saberes disciplinares específicos da linguagem musical.

Entre os saberes disciplinares, destaca-se a necessidade de certo domínio técnico-instrumental de um ou de vários instrumentos musicais para usá-los na prática em sala de aula. É o nível de complexidade e de dedicação a esse conhecimento que distingue o professor de música da identificação do músico, na perspectiva dos entrevistados. O músico se diferencia do professor de música pelo maior domínio técnico de seu instrumento e por prescindir de um saber pedagógico para sua prática.

Se as identificações de músico e professor de música parecem próximas e, em alguns casos, complementares, a análise dos dados indica uma relação diferente com a identificação de professor. Os entrevistados não se identificam assim, mas apenas aos professores pedagogos da escola.

Mais do que essa distância, notamos que reputam o gosto pelo ensino muito mais necessário a essa identificação do que elementos relativos a saberes pedagógicos, atribuindo-lhe um caráter antes vocacional e silenciando sobre elementos profissionais da função dos que eles identificam como integrantes dessa categoria.

Assim, enquanto caracterizam sua identidade com elementos que indicam sua profissionalização, acabam por desconsiderar a existência desses mesmos elementos na identificação que, em sua opinião, não lhes diz respeito.

Figura 3 – Esquema das identificações mencionadas pelos professores de música de Itupeva

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Assim, percebemos o que podemos chamar de *paradoxo identitário*, uma vez que, mesmo considerando suas especificidades, os professores de música também são professores.

Mas qual é a origem desse paradoxo identitário no contexto de Itupeva e qual sua relação com os processos identitários dos professores de música?

Inicialmente, retomemos o fato de que estabelecer os limites entre *nós* e *eles*, ou seja, estabelecer mecanismos de igualdade e diferença é central na construção de identidades. Quando chegam ao contexto de Itupeva como professores, em 2015, os professores de música deparam uma escola que os precede e da qual, inclusive, foram alunos. Nessa escola, como também vimos, não havia espaço para a música. É como se o professor de música chegasse no meio do caminho ou, para usar uma expressão popular, “pegasse o bonde andando”. Ao ser inserida subitamente, a disciplina de música e seus professores são, de certa forma, o diferente que adentra a escola e rompe um equilíbrio já estabelecido.

Parece-nos (estava com uma grafia esquisita, acho que é isso) que a estratégia dos professores de música para enfrentar essa questão é distanciar-se dos que lá já estavam e aproximar-se dos que estão na mesma situação. Ainda que não tenhamos aprofundado tal questão, os relatos e a pesquisa de campo indicam

que, nas escolas onde atuam, os professores de música se aproximam mais dos outros professores especialistas – de inglês, filosofia e educação física –, talvez por reconhecer neles mais elementos comuns do que nas professoras de classe: por exemplo, o fato de lecionarem em todas as turmas da escola e também o de haverem entrado recentemente na educação municipal.

O distanciamento inicial é paralelo à busca de elementos que aproximam os professores de música além do cargo recém-adquirido, ou seja, trata-se de conceituar o que significa *nós*. É nesse momento que encontram no fato de saber música e no de saber ensinar música os pilares de sua constituição como grupo e também como profissionais. A presença do ideal do ensino prático no discurso dos professores indica que, nos dois primeiros anos de trabalho em Itupeva, os professores de música passam gradativamente a conceber de maneira similar a forma como ensinam música nas escolas da cidade. Se antes o que os unia era a formação na licenciatura, agora, há também o discurso sobre suas práticas.

Observamos, no entanto, que esse movimento de compreensão das práticas do outro e a construção de uma identidade profissional coletiva não se estende aos demais professores da escola. Assim, os professores de música não mencionam elementos da profissionalização das professoras de classe porque não os conhecem efetivamente. Como veremos na próxima categoria de análise, esse distanciamento pode estar ligado ao modo como se constroem as relações sociais nas escolas, de acordo com o discurso dos professores entrevistados.

Ao falar sobre si, os professores de música indicam como concebem sua própria identidade profissional e definem o grupo a que pertencem e também os que consideram diferentes de si.

4.3 Contextos de atuação e perspectivas profissionais

Analisamos a identidade dos professores de música da cidade de Itupeva a partir de sua trajetória individual e de seus modos de ação como professores de música.

Discutimos agora a forma como as relações nos contextos de trabalho afetam a identidade dos professores de música, uma vez que a interpretação sobre a maneira como somos percebidos pelo outro também é componente primordial de nossos processos identitários.

A percepção da identidade para o outro, relembremos, é incerta, pois não é possível afirmar claramente o que o outro pensa sobre nós. É o processo de socialização que indica a identidade que nos é atribuída pelos outros. Nessa perspectiva, o professor de música se apoia nas relações vividas na escola com os demais professores, os alunos, a gestão e a comunidade escolar.

Os relatos dessas vivências permitem analisar não só a identidade para o outro, mas também como esta se relaciona com a autoimagem do professor de música, sua identidade para si.

Que estratégias adotam os professores de música frente à essa dualidade? Como se dará o que Dubar (1997) caracteriza como *negociação identitária*?

O roteiro orientador das entrevistas não previa nenhuma questão sobre esse tema,⁵⁶ pois a pesquisa de campo indicou que as relações vividas no ambiente de trabalho surgem naturalmente quando os professores relatam sua trajetória de formação e, principalmente, sua atuação cotidiana na escola. Assim, quando surgiam na entrevista elementos relativos a esse tema, os professores eram estimulados a elaborá-las um pouco mais. Em alguns momentos, quando se tocava no assunto, perguntávamos aos professores se eles se consideravam ou se percebiam como parte da escola.

4.3.1 Relações no ambiente de trabalho

A maior parte das relações de trabalho mencionadas pelos professores são as vividas com os outros professores e com a gestão escolar. Se a análise anterior,

⁵⁶ No primeiro encontro de grupo focal, observamos a ineficácia de questionar diretamente os professores sobre suas relações na escola, uma vez que todas as respostas eram positivas e superficiais. Interpretamos essas respostas como um indício de desconforto dos entrevistados frente ao tema e, nas entrevistas, optamos por abordá-lo apenas quando surgisse espontaneamente nas falas.

sobre as identificações, permite afirmar que os professores de música reivindicam uma identidade claramente diferente da dos demais professores, os relatos sobre as relações de trabalho permitem inferir o aspecto relacional da constituição da identidade dos professores de música, sobretudo a partir da forma como os professores afirmam que são percebidos no ambiente escolar, sua identidade para o outro.

No entanto, a propósito dessas relações, há que considerar o aspecto temporal. Os professores de música não têm uma sede de trabalho fixa, podendo mudar de escola de um ano para outro. Assim, a cada ano, começam novas relações, com novos professores, novos alunos e uma nova gestão escolar.

Percebemos essa mudança constante como negativa, uma vez que a recente implementação da disciplina de música no currículo exigiria a permanência de um mesmo professor por mais de um ano, de modo que ele se adaptasse à escola e a escola também conhecesse e compreendesse seu trabalho.

Sem pretender mensurar o tempo das relações, por assim dizer, parece-nos que a incerteza da continuidade prejudica relações tão complexas, como veremos, entre professores de música e seus colegas de trabalho.

Elza relaciona a dificuldade de seu início como professora em Itupeva a sua avaliação de que “todos são chatos e mal-educados”, exceto as crianças. Observemos ainda que, no começo do enunciado, ela usa repetidas vezes o termo “limpinho” para estabelecer uma clara diferença entre uma escola particular e uma pública. Assim, mesmo não afirmando diretamente que a escola pública em que leciona é “suja”, notamos que sua dificuldade inicial na cidade de Itupeva está ligada à diferença estrutural e de público entre o ensino privado que conhecia e o ensino nas escolas municipais de Itupeva.

Quando eu cheguei aqui, foi muito difícil, porque eu trabalhava na escola particular havia dois anos, lá é lindo e maravilhoso, tudo limpinho, as crianças limpinhas, tudo é limpinho lá, e é uma educação, ainda mais porque é colégio cristão, é muito amor. Chega aqui, *todo mundo é chato, mal educado, só as crianças são legais* (Elza, grifo nosso).

O choque diante do novo contexto é agravado pelas relações negativas vividas na escola. Ainda que depois module sua dificuldade inicial citando seus problemas de locomoção até a escola, Elza sustenta sua percepção negativa das relações vividas afirmando que as “pessoas eram más”. Ao final, apresenta sua estratégia de superação, que pode ser entendida como o distanciamento das interações sociais negativas e a manutenção do foco apenas no trabalho com os alunos.

Melhorou muito porque, no começo, foi terrível, foi um pesadelo. Acho que porque também eu acordava muito cedo para estar aqui, eu não estava animada, quando cheguei. Eu não tinha carro, vinha de ônibus, pegava 2 ônibus, acordava às 4h, chegava aqui às 7. Eu já estava cansada; chegava aqui, e as pessoas eram más. Aprendi que essa parte eu tinha que ignorar e só fazer pelas crianças. Ignorar mesmo, vir aqui e fazer o meu trabalho, tratar com eles e fazer tudo por eles (Elza).

Ana traz a oposição entre ela, esperançosa, e os demais professores, mais velhos, com discursos desanimadores.

As pessoas mais velhas, é meio triste conversar com quem dá aula há muito tempo, porque é sempre desanimador, só cargas negativas. Mas eu ainda tenho muita esperança, então, está sendo bem legal. Estou descobrindo o que funciona e o que não funciona, está sendo bem experimental, por enquanto (Ana).

Vítor revela em seu discurso como percebe sua identidade para o outro. Para ele, os professores pedagogos consideram-se mais capazes do que os professores de música. Observemos que Vítor busca apresentar-se como integrante de uma identidade coletiva, os professores de música. Assim, deixa claro que considera que essa questão não diz respeito somente a ele ou a seu contexto escolar específico, mas a todo o município. Ademais, o recurso de apresentar sua identidade individual a partir da referência à identidade coletiva é uma forma de validar seu discurso e de reivindicar que a identidade de professores de música seja reconhecida no relato.

Muitas vezes, eles [professores pedagogos] *acham que são até mais capazes que a gente*. Tem professores na escola que têm caderno de música para trabalhar com os alunos, sendo que eu dou aula de música. Então, é engraçado você perceber essas coisas. A gente já fez muitas coisas em HTPC, a gente já fez praticamente palestras ou alguma coisa mostrando a importância da música lá, mas, *ao mesmo tempo, o professor parece que está de olhos fechados em relação a isso* (Vítor, grifos nossos).

Vítor fala das tentativas de explicar aos demais professores a importância do ensino de música, afirmando que não surtem efeito, porque os professores parecem não se interessar ou compreender esse assunto.

Quando o professor sai da sala de aula e entra o professor especialista, já é *um pouco mais “oba oba”, até os alunos olham dessa forma, e os professores veem dessa forma*. Então, isso fica um pouco difícil. E aí fica aquela coisa de que ainda está se construindo o verdadeiro objetivo das aulas de música (Vítor, grifo nosso).

Vítor complementa esse quadro contando que identifica no trabalho com os alunos a mesma falta de compreensão do ensino de música que sente da parte dos outros professores. Quando fala em “oba-oba”, indica que percebe que sua aula é vista de maneira diferente das demais, ou seja, como menos importante do que aulas de disciplinas já tradicionalmente estabelecidas no currículo, como português ou matemática. Indiretamente, o enunciado de Vítor mostra que o modo como os demais professores concebem a identidade do professor de música influencia o modo como os alunos passam a ver o papel desse professor.

Quando precisa fazer uma apresentação, chamam o professor de música. É o que falei, o sistema de ensino, o brasileiro, a gente tem o Paulo Freire, Teresinha Rios, um monte de gente que fala de educação, o Cortella, de uma maneira muito bonita, poética, emociona, mas não é a realidade da sala de aula. Eu me vejo excluído, porque às vezes você propõe uma atividade, e a resposta é que não tem tempo, não vai fazer, dar trabalho. Mas eu não tenho trabalho na minha aula? Se eu for pensar nisso tudo, não vou levar o violoncelo, um teclado, contrabaixo, violão, violino, flauta transversal, flauta doce. Então, às vezes me sinto excluído. Quando você tem idéias que às vezes você poderia contar com um apoio, suporte, e esse suporte não existe, simplesmente (José, grifos nossos).

De acordo com seu enunciado, José já conhecia a ideia de o professor de música ser uma espécie de “festeiro”⁵⁷ da escola. Assim, afirma que é visto como o professor que antes prepara os alunos para festas do que efetivamente desenvolve um trabalho de ensino e aprendizagem em seu campo disciplinar. O discurso de

⁵⁷ “É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes [e música, no caso de Itupeva] não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empenhados com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p. 229, grifos do original).

José indica também que ele se sente incompreendido e desvalorizado por não encontrar apoio na gestão ou nos demais professores para suas propostas de trabalho, o que explica por que, às vezes, se sente excluído da escola.

A partir do momento que um pai diz que o professor de música apaga a luz, “mas o filho tem medo de escuro”, acabou. Tenho que mudar meu procedimento metodológico, nem que eu tenha embasamento teórico em 300 livros. Mas não: estou proibido de dar aula com a luz apagada. *É mais fácil proibir: o caminho mais curto, fácil e prático* (José, grifo nosso).

José ilustra essa relação contando um episódio em que um membro da comunidade questionou uma prática sua de sala de aula, que, então, foi proibida pela gestão da escola. O relato mostra a desvalorização da fundamentação teórica do professor de música, ou seja, de sua figura como profissional, em função de uma crítica externa com base não em sua ação pedagógica, mas na opinião de um membro da comunidade escolar.

Os professores de música vêm com essa ideia: para que serve a música? Na gestão, no mais alto escalão da Secretaria de Educação até os diretores e até alguns professores também, *a gente encontra muita resistência, porque é aquela ideia “vamos ter uma data festiva, vamos passar um professor de música. Tem que ter uma apresentação, senão, você não fez nada durante o ano”*. É essa a ideia (Lucas, grifo nosso).

Lucas confirma a concepção do professor de música como “festeiro”, pois ele mesmo se sente percebido assim em sua escola. Afirma que o trabalho do professor de música só é reconhecido se tiver um “produto final” que seja apresentado à comunidade escolar, e não pelos processos desenvolvidos nas aulas, ou seja, pelo que ele trabalha com os alunos a partir de seus ideais de ensino e de sua formação acadêmica.

Uma vez, meu diário de classe tinha rasuras. Não me ensinaram a fazer diário, e eu perdi esse diário. Tive o azar de perdê-lo, e a própria diretora disse que ela não tinha outro diário na escola, que ela não poderia me dar outro diário. Os diários ficam arquivados no computador, são folhas, é você imprimir e fazer. Ela falou “não, você vai ter que achar, e é bom tomar cuidado, porque você está no probatório ainda”, ou seja, *vivi sob ameaça* (Cícero, grifo nosso).

Cícero apresenta um conflito na relação com a gestão escolar que mostra como os professores de música vivem o período de adaptação à escola em Itupeva.

Embora seja rotineiro para os outros professores, preencher os diários de classe é um problema para ele, uma vez que não foi minimamente orientado sobre a maneira correta de fazê-lo. Tendo perdido esse diário, se considera ameaçado pela gestão escolar.

Eu me sinto [parte], porque, por mais que *as outras pessoas que não trabalham com música não saibam a importância verdadeira da educação musical*, a maioria das pessoas leigas da comunidade gosta de saber que o filho está tendo contato com a música, gosta de saber que tem um professor de música, vem e pergunta como o filho está fazendo as atividades. Por exemplo, teremos um sábado letivo no dia dos pais, e as crianças foram pedir para a direção para fazer uma apresentação. Não fui eu, então eu não tinha essa ideia (Cícero, grifo nosso).

Quando fala em “pessoas leigas”, entendemos que Cícero se refere a pais de alunos, que, diferente dos demais professores, valorizam o trabalho que ele faz. Essa afirmação pode ser tomada como um modo de afirmar que as pessoas que não o compreendem como professor de música, na verdade, não têm a formação adequada para avaliar seu trabalho.

Ainda assim, Cícero diz que se considera parte de sua escola, o que permite inferir que a percepção que tem de sua identidade para o outro é a de que parte da comunidade escolar, os pais dos alunos, valoriza sua função e seu trabalho, ou seja, sua identidade de professor de música.

A única coisa que eu acho que ainda pega é essa coisa das apresentações. Eu acabei cobrindo todas as apresentações que houve. Entrei em abril; em maio, eu já tive que fazer dia das mães. Festa junina, eu cobri. Dia dos pais, eu falei que não ia fazer porque meu planejamento estava muito atrasado. Eles falaram: “Você já fez tudo, então, tudo bem”. Rolou legal. Mas, se eu tivesse falado que não ia fazer as outras, ia ficar um clima esquisito. Porque, se eu não fizesse ninguém ia fazer, e essa escola é uma escola central, que tem uma visibilidade grande... E teve a cantata de Natal e a apresentação no final (Clara, grifo nosso).

A percepção de que sua identidade para o outro é antes a do professor que organiza apresentações de alunos em datas festivas do que a do professor que é formado numa disciplina que integra o currículo também aparece no relato de Clara.

Apesar do desconforto com o modo como lhe são atribuídas tarefas que julga não serem elementos significativos de sua identidade de professora de música,

Clara informa que sua relação com a gestão e os demais professores da escola foi sendo construída gradativamente, de modo que eles passem a reconhecer sua profissionalidade.

A equipe em si me acolheu superbem; os professores de sala também me acolheram bem; não tem aquela coisa de ser mais nova. A coordenadora, inclusive, foi assistir uma aula minha. Teve um HTPC com uns professores específicos, que se chama “o HTPC das boas práticas”, e cada professor teve que dar uma aula. [...] *Então, eu dei uma aula de música para todos os professores aqui, os pedagogos e tal.* Tratei-os como se fossem as crianças, levei para a sala de música. Então, nessa escola, eu tive um bom retorno, *deu para trabalhar, e a coordenadora estava sempre junto* (Clara, grifos nossos).

Analisamos que o contexto específico em que Clara trabalha demonstrou interesse em lhe facultar – e aos outros professores – meios de se introduzir profissionalmente perante os demais. A aula de música que ela deu aos professores liga-se à construção da identidade para o outro, ao modo como os outros a percebem como professora de música, por seus atos de pertencimento. A coordenadora é apresentada como mediadora desse processo, promovendo-o nos momentos de formação coletiva.

O relato de Bia, no entanto, vai no sentido oposto. Ela afirma que a equipe de sua escola não se interessou em compreender a relação da música com as demais disciplinas do currículo: “nunca teve essa abertura” e “não tem espaço”. Assim, quando diz que se sente parte do grupo, entendemos que se refere a sua aceitação no âmbito das relações pessoais, ou seja, é bem recebida como sujeito, mas não se lhe dá a oportunidade de se introduzir profissionalmente como professora de música.

Eles não aceitam o novo, já estão acomodados. Para você conseguir colocar e implementar alguma ideia nova, é muita briga, você tem que bater de frente de verdade. Do grupo, talvez sim [se sinta parte], mas nunca teve essa abertura. Tipo, eu sempre ia falar “estou ensinando isso”, vendo a música mais pela parte neurológica, mas tudo que ela consegue ampliar até o ensino de qualquer outra coisa, matemática, línguas, comportamento. E, toda vez que a gente vai falar alguma coisa, elas não querem saber, elas só querem saber do ganho delas. Tipo, não tem espaço, não sei (Bia, grifo nosso).

Detenhamo-nos no início do relato: “eles não aceitam o novo” e é necessário “bater de frente” para implementar uma ideia nova na escola. Analisamos que “o novo” de que se trata são ela própria e as aulas de música. Assim, Bia reivindica

uma identidade que é nova em relação às demais, ou seja, diferente das que já estão postas no contexto escolar. Cabe então perguntar se a diferença eu/eles é fruto das relações vividas no contexto escolar ou se, por outro lado, é essa diferença a principal responsável pela dificuldade da inserção da professora de música como profissional frente à equipe da escola.

O relato de Mário traz o tempo como influência nas relações dentro da escola e no modo como o professor de música passa a se apresentar ali. A partir de seu segundo ano, ele procura trabalhar interdisciplinarmente com os demais professores para sentir-se parte da escola. Considerando que o ensino de música é recente no município de Itupeva, o relato de Mário sugere que continuar na mesma escola é um fator favorável para que o professor de música tenha oportunidade de compreender seu papel no projeto pedagógico da instituição.

Até o ano passado, eu não me sentia [parte da escola], não. Era um estranho no ninho, porque eu era o único cara de música. Tinha o professor da tarde, mas a gente não se via, então, não tinha muita troca de experiência. *Acho que, depois que eu comecei a trabalhar mais interdisciplinarmente, comecei a trabalhar um pouco com algum conteúdo que algumas professoras estavam trabalhando...* Tentar, na verdade, não ser um suporte para ela, nem dar suporte para mim, mas tentar falar de uma coisa em comum, de trabalhar com projetos de coisas comuns. Eu me senti mais parte da escola, porque comecei a conversar mais com o 1º ano, mais com o 2º, mais com o 3º (Mário, grifo nosso).

Caio afirma que se sente parte da escola porque a gestão apoia sua continuidade no ano seguinte e por seu trabalho como professor de música, que considera estar sendo bem desenvolvido. A análise do relato indica que a identidade para o outro percebida por Caio vai de encontro à identidade profissional que ele reivindica.

Percebo que sou importante. Não sou mais um, sou importante. Não sou o melhor, talvez, mas me consideram. Eu já não vivo sem eles, e eles não vivem sem mim. Teve um episódio em que aconteceu um problema com um professor, íamos fazer atribuição de novo, e minha diretora veio me falar que teríamos que fazer atribuição lá. A diretora falou pra mim: “Você não vai sair daqui, né?”. Daí, falei que ia pensar. Mas gosto daqui, é muito bom. Estou desenvolvendo um trabalho aqui, está dando certo e vou ficar aqui. *Com certeza, me sinto parte da escola. Me sinto um tijolinho da parede* (Caio, grifo nosso).

Gustavo também relata sua relação com a gestão da escola. Entendemos que o fato de a coordenadora assumir que desconhece os conteúdos presentes no planejamento e, por conta disso, buscar o diálogo para compreender as ações de Gustavo como professor de música levam-no a considerar que a escola valoriza a identidade profissional que ele reivindica.

Se eu não concordava com uma opinião, eu falava para ela [coordenação], e ela também deixou muito claro: “Não sei nada de música, quero seus planos, tenho que ter eles, mas vou te perguntar o que é, porque eu não sei nada”. Ela vinha e perguntava; todo bimestre, a gente marcava um dos meus HE com ela. Ela perguntava: “Legal, para que serve isso aqui? Está bonito, escrito aqui, mas não entendi”. Era bem legal (Gustavo).

Ainda quanto às relações, Gustavo conta um conflito devido a um comentário de uma professora de classe que ele interpretou como irônico e pejorativo. No contexto da preparação de aulas, a música foi comentada apenas por seu aspecto prazeroso e vocacional, e, portanto, diferente das outras disciplinas, que “precisam ser ensinadas”. O efeito foi a desvalorização da identidade do professor de música como profissional.

Teve só uma professora, não vou falar o nome, ela teve o infortúnio de falar “mas música prepara aula?”. “Poxa, não preparo, me divirto e ainda ganho mais do que você”. Não é? Já que você quer tirar um sarro, beleza. Não tenho que provar nada pra ninguém, meus planos estão lá, pergunta para a coordenadora, ela está com meus planos (Gustavo).

O conjunto de dados indica que as relações com outros professores, alunos e gestão escolar são essenciais para a construção da identidade para si e para a percepção da identidade para o outro.

Destacamos dois enunciados sobre a relação dos professores de música com a gestão e com os demais professores: “o outro não compreende meu trabalho”, mais explícito no discurso de Cícero, José, Lucas e Vítor, e “o outro não compreende meu trabalho, mas procura compreender”, nos relatos de Caio, Clara, Gustavo e Mário. Há também enunciados relativos a conflitos pessoais (Ana, Elza e Cícero) ou à hierarquia (Cícero e José), mas, de certa forma, relacionados àqueles.

Sobre o primeiro, notamos que tange à dificuldade de estabelecer relações que indiquem ao professor de música que ele é valorizado profissionalmente. A

principal tensão apresentada pelos professores nesses casos não se dá no nível das relações pessoais, mas pela percepção de sua desimportância no modo como os outros professores e a gestão concebem os processos de ensino e aprendizagem na escola. Os relatos mostram uma barreira entre o que os professores de música procuram afirmar sobre si mesmos e sobre seu trabalho e o que percebem nas interações vividas na escola.

Já no segundo enunciado, notamos que procura reduzir a distância entre o que o professor de música projeta como sua identidade e o que o outro compreende, por um movimento de aproximação entre estas duas projeções. Ressaltamos a percepção de que esse encontro se deve à mediação da gestão escolar, figura considerada fundamental para a viabilização de processos como, por exemplo, o “HE das boas práticas”, relatado por Clara.

Em ambos os casos, observamos a predominância de transações subjetivas na socialização dos professores com os outros integrantes da escola, uma vez que nos parece que os professores de música procuram manter a identidade para si, ao invés de se adequar ao que se espera deles. Não buscam acomodar sua identidade para si à identidade para o outro.

Essa postura de resistência, por assim dizer, gera os dois enunciados destacados. Ao insistir no que acreditam ser o ensino de música, os professores de música dependem, em seus dois primeiros anos de atuação em Itupeva, da mediação da gestão para que se ponha em marcha um processo de diálogo, compreensão e aproximação entre os diferentes modos de considerar o papel do professor de música na escola.

4.3.2 Relações com outros professores de música

Além das relações cotidianas próprias do ambiente escolar, os professores de música trazem também os momentos em que estiveram juntos, como grupo de professores de música. Segundo as entrevistas, esses encontros eram mensais ou bimestrais, para a elaboração do currículo de música, trocas de experiências entre

os professores e momentos de autoformação, quando um dos professores deveria propor aos demais uma atividade no formato de oficina.⁵⁸

Se os relatos das relações vividas na escola dizem da percepção dos professores de música de suas diferenças frente aos demais, os relatos dos momentos em que estiveram reunidos dizem da necessidade de se reconhecerem como grupo.

Segundo Elza, mesmo tendo sido poucos, esses encontros serviram para ela perceber que “não estava sozinha”, ou seja, que o grupo de professores de música é formado por sujeitos semelhantes a ela e que possivelmente enfrentam as mesmas questões no que tange à prática docente. Ela afirma ainda que esses foram seus momentos de formação prediletos, e não os semanais, quando esteve com os outros professores e a coordenação. Estar com seus semelhantes fortalece sua identidade de professora de música.

A gente teve alguns encontros, foram uns cinco ou seis e foram muito bons: cada um mostrava o que sabia. Teve uma oficina do Davi⁵⁹ que foi maravilhosa. *Você vê que não está sozinho*, e cada um mostra o que sabe e vai contando o que acontece na sala. Achei maravilhoso. Era o que eu mais gostava (Elza, grifo nosso).

A oficina proposta por Davi, sobre ritmos brasileiros, também é mencionada positivamente por Carlos e José.

Esse ano, tivemos uma formação com o Davi. Foi bem legal, porque *você encontra os professores* [de música]. Mas eu ainda tenho contato com outro professor, que eu já conhecia antes de trabalhar aqui, então, às vezes a gente senta, *troca experiências* ou até mensagem, conversa alguma coisa (Carlos, grifos nossos).

O Davi, foi fantástica a aula de ritmos brasileiros dele, levou instrumento, falou do maracatu (José).

Sandra também deu uma oficina sobre a prática coral. Caio ressalta que essas oficinas favorecem a troca de experiências na área que cada um domina mais.

⁵⁸ Quando falam em “oficinas”, os entrevistados se referem a uma modalidade muito comum na educação musical, que, por meio de dinâmicas e atividades coletivas e práticas, trabalha um tema específico como, por exemplo ritmos brasileiros. Caio define o formato oficina em Itupeva: “Nós mesmos, em uma hora, damos uma aula sobre um assunto que a gente domina”.

⁵⁹ O nome (fictício) é de um dos professores contratados em regime temporário em 2015, que não concedeu entrevista devido ao término de seu contrato.

A própria Sandra [professora de música] vai dar [formação] de coral, porque ela sabe trabalhar com coral, ela é muito boa nisso. Ela vai nos dar uma aula sobre como trabalhar um coral infantil. Achei fantástico, porque *cada um é mais forte num ponto*, como qualquer pessoa, mais forte num ponto de conhecimento, e ela, trabalhando na prática com essas crianças, sabe se isso já deu certo ou não (Caio, grifo nosso).

A pesquisa de campo indicou que a autorregulação dos momentos de formação era uma demanda desde o início de 2015, uma vez que o ensino de música não era contemplado nas formações coletivas oferecidas para toda a rede de professores da cidade, prioritariamente sobre temas como alfabetização ou ensino de matemática. Então, os professores de música passaram a pedir que, nesses momentos, fossem autorizados a reunir-se entre si. Por outro lado, a autorregulação dessas formações se devia ao fato de não haver na Secretaria de Educação ninguém capacitado no ensino de música para conduzir essas reuniões. Aos professores de música, dizia-se também que não havia verba para contratar formadores externos à rede municipal.

Relacionamento com os professores [de música], ótimo. Todos nós, professores, temos relacionamento bom. Quando nos reunimos, temos reuniões um vez a cada dois meses ou a cada mês, e agora está rolando uma coisa muito legal, que é a ideia *de nós mesmos, num espaço de uma hora, darmos uma aula sobre um assunto que a gente domina* (Caio, grifo nosso).

Assim, a Secretaria autorizou momentos coletivos de formação dos professores de música, o que resultou na aproximação desses professores entre si e na troca de experiências e práticas de sala de aula, fortalecendo sua identidade como grupo profissional.

No entanto, esse formato ainda não é considerado ideal. Segundo Cícero, os horários muitas vezes não permitem que os professores estejam juntos, e ele também acha que um encontro a cada 40 dias não é suficiente.

Nós temos muitas dificuldades com o horário. Você sabe que, no HTPC, não conseguimos fazer todo mundo junto, até pela falta de horário, ou seja, temos um por mês ou a cada 40 dias, mas a gente não chegou a discutir práticas (Cícero).

Relacionamos a afirmação de que não se discutiram práticas nesses encontros ao fato de Cícero ter sido um dos primeiros entrevistados, ainda em 2016 e antes, por exemplo, da oficina de Davi, mencionada pelos demais professores.

Tem um lance assim: feliz ou infelizmente, a maioria tem a mesma formação. Então, metade dali tem a mesma formação, o que facilita muito. Lógico que sempre existem algumas vertentes, porque música é muito abrangente, então, *sempre tem aquele que defende um pouco mais o ensino formal, o outro o ensino mais contemporâneo*, mas, de um modo geral, a gente se entende muito bem, muito legal (Gustavo, grifo nosso).

Gustavo reconhece entre os professores de música dois grupos distintos: um egresso da FACCAMP e outro com formações diversas. Assim, percebe que, dentro do grupo, existem duas concepções do ensino de música, qualificando alguns como “mais formais” e outros, “mais contemporâneos”. Mas isso aparece em seu discurso muito mais como uma característica do grupo do que como um fator que o divide. Notamos que a necessidade dos professores de se estabelecerem como coletivo ajuda a lidar com diferenças metodológicas para ensinar música.

Mário também menciona divergências nas concepções do ensino de música na escola pública dentro do grupo de professores, e a necessidade de uniformizar essas práticas pode ser tomada como uma forma de padronizar também a identidade dos professores de música como grupo. Atuando de forma semelhante e seguindo uma mesma linha metodológica, o grupo se fortalece profissionalmente.

Tem também o lance *de todo mundo ter uma visão*. Tem uma galera que acha que aula de música é coral. Tem uma galera que acha que aula de música é fazer fanfarra. Eu acho que tem que ser tudo: vamos tentar fazer tudo da melhor forma possível. Lógico tem gente que tem afinidade com instrumento, tem gente que tem afinidade com canto, mas eu acho que a gente não pode fechar. A aula de música é coral, vamos sempre fechar um coral. Então, acho que a expectativa é isso daí: dar uma melhoria nisso, uma uniformizada na rede (Mário, grifo nosso).

Se as relações com os demais professores e com gestão escolar são permeadas por tensões ligadas à diferença entre a identidade reivindicada pelos professores e o modo como percebem sua identidade para o outro, as relações entre os próprios professores de música são trazidas nas entrevistas de forma mais

equilibrada. Todos afirmaram que as relações no grupo são muito bem resolvidas e atribuem grande valor formativo aos momentos em que puderam se reunir.

Toda vez que, numa situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida. Não nos sentimos ligados aos outros apenas por ter interesses em comum, mas sim porque essa é a condição para avaliar o sentido daquilo que fazemos (MELUCCI, 2004, p. 49).

Reivindicar cotidianamente uma identidade profissional parece ser desgastante para os professores de música, o que faz com que os momentos em que estão reunidos entre si e, portanto, seguros quanto ao modo como seu *status* profissional é percebido, leva-os a valorizar esses momentos. Quando estão reunidos, sua identidade está posta e é aceita por todos. Nas palavras de Elza, eles “não estão sozinhos”.

Ainda assim, notamos no discurso dos professores a percepção de que o grupo tem divergências metodológicas, ou seja, tem modos singulares de conceber o ensino de música. Afirmações como a de Gustavo e Mário indicam que os professores reconhecem tais divergências.

No caso das relações entre os professores de música, as transações objetivas parecem ser mais correntes, uma vez que o grupo parece estar mais disposto a acomodar a própria identidade, seu modo de ensinar música, à identidade para o outro, aqui compreendida como o que o outro considera que ele deva ensinar música. As trocas de experiências, tão valorizadas por eles, representam o reconhecimento de que existem outras possibilidades de ensino, além das que cada um adota ou com que tem mais afinidade.

4.3.3 Perspectivas profissionais

O último elemento analisado no discurso dos professores de música da cidade de Itupeva é o modo como projetam o futuro, como planejam e vislumbram identidades futuras.

Primeiramente, tomamos os relatos dos três professores que não são efetivos e que têm contrato temporário de seis meses, prorrogáveis por mais seis.

Elza imagina continuar no ensino de música, ressaltando que gostaria de fazer “uma pausa”, e entendemos que ela pretende se dedicar aos estudos.

Quero continuar, com certeza. Acho que vou parar quando eu tiver uns 30. Aí, vou estudar alguma outra coisa. Estou fazendo pós em psicopedagogia. Não sei se vou atuar ainda como psicopedagoga, mas eu queria fazer musicoterapia, depois da pós em educação musical. Acho que a gente merece um pouco de descanso da educação, senão, acaba ficando maluco. [...] Pode ser que eu fique... É, dar uma pausa de uns cinco anos, e depois eu volto a dar aula (Elza).

A perspectiva de dar continuidade aos estudos também aparece no discurso de Clara, com a mesma intenção de fazer uma pós-graduação na área de música ou na de educação musical.

Eu busco [continuar estudando]. Da Enny [Parejo], eu fui fazer em São Paulo. Sempre procuro, porque acho que a gente tem que estar sempre estudando, sempre buscando mais. Agora, este ano, eu quero fazer uma pós na área de música, mesmo, ou educação musical, alguma coisa na área que dê para trazer mais conhecimento para mim. No SESC também sempre tem uma programação, alguma coisa de educador musical, então eu vou, eu corro atrás. No SESC, teve um com a Lydia Hortelio que eu fui fazer (Clara).

Ana é a única professora temporária que pretende continuar atuando em Itupeva, indicando que participará do concurso para professora efetiva. Ainda assim, afirma a vontade de continuar seus estudos, citando a pós-graduação em música, especificamente na área de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Vou fazer processo seletivo, pretendo prestar prova. [...] Pretendo continuar, por enquanto, lá, porque é o único município que tem música, específico, e pra mim isso superinteressa, mas não quero ficar dando aula pra sempre em escola do município e nem particular, na verdade. Minha pretensão mesmo é fazer um mestrado, partir mais para a área acadêmica, mesmo. Estou achando muito interessante em relação à inclusão com a música, na verdade, em Itupeva, eu tenho um aluno surdo: estava desenvolvendo um trabalho para ele, e estava funcionando muito legal (Ana).

Quanto aos efetivos, percebemos o receio de afirmar que serão por muito tempo professores de música em Itupeva. Assim, suas perspectivas são muito mais voltadas para os estudos, projetando sua identidade biográfica.

Caio vincula sua continuidade como professor de música em Itupeva a seus projetos de vida familiar, como construir sua casa. No entanto, tem dúvidas sobre seguir sendo professor em escola integral, com regime de 40 horas semanais.

Dar aula, não sei se vou ficar pra sempre em escola de tempo integral, porque as coisas mudam. Então, minha ideia, se for o caso, é dar aula de guitarra na cidade. Pode ser, se rolar. São coisas que podem acontecer. E o que, na verdade, para o futuro, depois que terminar minha casa e finalmente morar lá, voltar a fazer a coisa que, depois da música, é o que mais gosto de fazer com minha mulher, que é viajar. [...] Viajar, porque eu acho que o trabalho é muito bom, deixa a gente vivo, mas a gente precisa ter momentos de sair fora de tudo isso e viver uma vida que não é a vida que a gente vive todo dia (Caio).

Mário também pretender continuar momentaneamente como professor de música em Itupeva, vislumbrando inclusive melhora em suas condições de trabalho.

Eu pretendo continuar aqui, por enquanto. Vai que de repente eu vá para algum outro lugar, não sei... Mas aqui eu prefiro, por ser aula de música. Eu não sei se é a única, cara, eu vou até pesquisar, mas é o único município que tem concurso de música. Eu tenho expectativa de que possa melhorar muito mais, ter uma sala maior, menos alunos menor por sala (Mário).

Bia apresenta suas perspectivas de futuro voltadas para a continuidade dos estudos em educação musical e citando a vontade de participar de cursos fora do país.

Eu gosto muito de estudar, gosto de aprender coisa nova e não pretendo parar. Meus planos, no momento, talvez sejam beber na fonte, de ir ao lugar. Já fiz muitas oficinas com Estevão Marques, Uirá Kulhman, esse pessoal que busca o movimento, e eles sempre falam muito dos cursos que fizeram, tipo em São Francisco, na Argentina... E é o próximo passo. Quero conhecer também. Quero viver o que eles viveram (Bia).

As perspectivas de futuro de Gustavo levam em conta sua identidade atual de professor de música, mas também sua identidade de músico. Ele pretende dar continuidade a seus projetos como músico e, paralelamente, continuar como

professor de música, mesmo que não seja em Itupeva. Sua identidade de professor de música não está necessariamente vinculada a Itupeva.

Por exemplo, já passei em Louveira. Se me chamam em Louveira, eu me exonero de Itupeva, e não é nem porque está atrasado [o salário], nada disso. É simplesmente porque, em Louveira, vou ganhar mais. [...] eu tenho *shows* e, como eu disse, vou ter a minha banda agora também, que faz casamento, banda de baile, e a minha ideia é ficar com a banda de baile. Se eu conseguir rodar, até fraco, não é nem rodar pra caramba, com a minha banda, não tenho a necessidade de trabalhar nos dois. Mas a ideia é realmente, não digo hoje, amanhã, talvez em um ou dois anos, eu pretendo tirar o pé da estrada mesmo, parar de viajar tanto tocando e ficar com a minha banda. Sair um pouco da estrada e ficar em Itupeva, Louveira, sei lá (Gustavo).

Vítor afirma que suas perspectivas de futuro envolvem continuar como professor em Itupeva e seguir os estudos na área de educação musical.

A perspectiva que eu tenho mesmo não é sair de Itupeva, mas sim talvez continuar realmente o mestrado ou alguma coisa assim, pra poder melhorar. Mas eu não tenho ainda uma perspectiva de sair de lá (Vítor).

Sandra pondera que, apesar de se considerar uma pessoa que gosta de mudanças em sua vida profissional, também tem curiosidade de acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho a longo prazo na escola em que leciona, em Itupeva. Durante a entrevista, conta que se inscreveu num programa de seleção para o mestrado, de acordo com o que apresenta como uma de suas perspectivas de futuro neste enunciado.

Eu nunca me vi muitos anos num lugar só. Tenho esse perfil, já fiz muitas coisas. Não sei se é uma fuga, mas eu também tenho uma curiosidade de ver como é o trabalho de anos. Eu nunca vi por mais que dois anos uma prática minha. Tem um coral em que estou desde 2002, da Paim. Estou há 14 anos, e as crianças vão se renovando. Então, não é um trabalho só. Você dá um passo pra frente, dois pra trás, é assim. Eu não sou sozinha: eu toco e tem a menina que rege. Mas, numa escola, nunca vi mais que dois anos um fruto meu. Então... Em Itupeva, estou lá. Não penso em me aposentar lá, só se mudar muito. Daí, já pensei no mestrado (Sandra).

Lucas é o único que afirma só pretender continuar como professor de Itupeva apenas momentaneamente, pois considera que não há perspectiva de crescimento

econômico na profissão. Afirma, inclusive, já vislumbrar a área em que gostaria de trabalhar futuramente.

A curto prazo, eu pretendo continuar dentro da prefeitura. O crescimento aqui – não é uma prefeitura ruim, é boa –, você tem algumas possibilidades de aumentar seu salário, alguns cursos, fazer um mestrado, um curso de pedagogia, mas não muito além disso. Para mim, futuramente, não penso em continuar. Pretendo mudar de área para justamente suprir essa perspectiva econômica, porque hoje você não consegue comprar um terreno, você não consegue ter uma casa com o salário de professor. Tem a área de vendas de suplementos para supermercados (Lucas).

Carlos apresenta sua condição de professor de música em Itupeva como provisória, afirmando que também pretende seguir estudos na área acadêmica.

Eu gosto bastante de trabalhar aqui, mas não tenho uma perspectiva de ficar aqui até encerrar a carreira, aqui no município. Tenho bastante vontade de fazer um mestrado e possivelmente um doutorado, se conseguir, e migrar para outras áreas. Eu gosto muito de experimentar. Cada vez que eu conheço uma coisa nova dessa questão do ensino musical, eu me interesso bastante, então, tenho vontade de experimentar esses novos horizontes da música; acho muito bacana. Tenho pretensão de ficar o quanto o tempo me permitir ficar aqui, mas tenho vontade de explorar novas áreas (Carlos).

Ao apresentar sua carreira por meio de duas identidades, a de músico e a de professor de música, Cícero conta seus planos futuros. Vislumbra tanto a área acadêmica como o campo empresarial, voltado também para a música.

Eu divido a minha carreira musical atualmente não só em trompete, mas também não só em aula. Tem alguns projetos que eu penso em produção musical, propriamente abrir uma empresa de eventos musicais, poder fazer uma pós-graduação, mestrado em educação musical, quem sabe uma performance, uma especialização de trompete, mestrado fora do país, por exemplo (Cícero).

Entre os professores de música, apenas José afirma que pretende continuar definitivamente em Itupeva, vinculando esse desejo a estabilidade adquirida e ao prazer com seu trabalho no momento.

Eu me fixei aqui e não pretendo, por exemplo, trocar Itupeva por alguma outra coisa. Eu não troco Itupeva por banda nenhuma. Não saio, pela estabilidade. E outro motivo pelo qual não saio é que, apesar de eu não ter quase nenhuma experiência com musicalização, é uma coisa que estou gostando de fazer (José).

A análise dos dados indica que nove professores de música de Itupeva valorizam a continuidade de seus estudos como componente de sua identidade profissional. O mestrado ou a pós-graduação são citadas como objetivo por Ana, Carlos, Cícero, Clara, Elza, Lucas, Sandra e Vítor, enquanto Bia fala da vontade de fazer cursos com educadores musicais que admira.

A continuidade dos estudos não é necessariamente vinculada à permanência como professor de música em Itupeva. Assim, podemos considerá-la como um investimento quase pessoal na própria trajetória biográfica profissional, e não por um melhor desempenho docente.

Concorre para esse quadro também a questão do retorno financeiro do trabalho em Itupeva. Ainda que não o afirmem diretamente, nos pareceu claro nas entrevistas o desconforto com a remuneração e a falta de perspectiva de que isso mude nos próximos anos. Não está claro para os professores que existe um plano de carreira que implica sua continuidade ou sua formação acadêmica. As entrevistas realizadas entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017 indicam, inclusive, atraso no pagamento de benefícios e do 13º salário, conforme Gustavo e José.

Assim, ao mesmo tempo em que se afirmem professores de música e reivindicam uma identidade coletiva, também receiam afirmar sua permanência definitiva nesse cargo.

4.3.4 Relações, perspectivas profissionais e identidade do professor de música de Itupeva

Defendemos, ao longo deste trabalho, que as relações desenvolvidas pelos professores de música em Itupeva são um dos elementos fundamentais para o processo de constituição de sua identidade profissional.

Percebemos que o professor de música em Itupeva busca nessas relações o reconhecimento de seu *status* profissional. Os relatos indicam que não basta ao professor ter clareza do que ensina e de como ensina, sendo preciso também que a gestão e os demais professores o compreendam e valorizem como tal.

Parece-nos que a necessidade de reconhecimento tenha origem tanto pessoal, ligada à valorização de si mesmo, de sua formação e de suas capacidades como músico e docente, mas também na crença de que esse reconhecimento implicará ganhos qualitativos na prática docente; por exemplo, mais atenção às reivindicações de espaços e materiais adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho é analisar os processos envolvidos na constituição da identidade profissional do professor de música que leciona na educação básica, considerando sua formação profissional, sua atuação como professor e as relações que estabelece no contexto de trabalho.

Partimos do pressuposto de que a identidade profissional e os modos de ação do professor de música em seu cotidiano estão em relação dialógica, influenciando-se mutuamente. Assim, consideramos que estudar a identidade do professor de música é uma maneira de conhecer também o modo como se dá o ensino de música na educação básica.

A pergunta a ser respondida, então, é sobre o modo como se constitui a identidade profissional docente e as possíveis implicações desse processo na compreensão do atual contexto do ensino de música como disciplina curricular na educação básica.

Estabelecemos o contexto das escolas municipais da cidade de Itupeva-SP profícuo para a realização deste estudo, pois os professores de música trabalham ali como efetivos. Optamos por entrevistar 13 desses professores, por considerar que seu discurso revelaria aspectos da constituição de sua identidade.

Relacionamos o conteúdo dessas entrevistas ao material teórico e metodológico apresentado nos capítulos iniciais deste trabalho, indicando elementos significativos da identidade profissional desses professores.

Com base nos conceitos de *identidade* e *identidade profissional docente*, bem como nos dados da pesquisa de campo e das entrevistas, estabelecemos três eixos de análise para o processo identitário do professor de música em Itupeva: biográfico, relacional e de ação. Esses eixos têm caráter processual, pois consideramos que a identidade é permanentemente reposta pela ação dos sujeitos e, portanto, muda com o passar do tempo. Também se relacionam diretamente com as três categorias com que se analisaram os dados: trajetória e formação; ação e saberes próprios do professor de música e relações e perspectivas futuras. Assim, a análise da identidade profissional dos professores de música corrobora a afirmação de Maria

de Lourdes Ramos da Silva (2009) sobre a necessidade de se considerarem as identidades a partir de um polo individual (biográfico) e outro coletivo (relacional).

Dizemos que a constituição da identidade profissional docente dos professores de música em Itupeva é processual porque as entrevistas indicam que essa identidade não se deve apenas a sua experiência na cidade, mas a toda uma trajetória anterior de formação, e a entrada no ensino básico municipal não significa a solidificação de uma identidade posta, mas a oportunidade de ressignificá-la e, em alguns casos, até de descobri-la.

Quanto ao eixo biográfico (DUBAR, 1997) analisado na categoria *trajetórias e formação*, constatamos uma pluralidade de modos de acesso ao ensino de música: por influência da família, em contextos religiosos ou projetos sociais e, em menos casos, na escola. Cada professor tem uma trajetória biográfica única, e não é possível estabelecer um padrão para a forma como os professores de música têm acesso e desenvolvem seus estudos em música ou para a relação entre esse acesso e sua profissionalização na docência. Ainda assim, parece-nos que é nesse período que passam a projetar dois papéis identitários que muito os influenciam no momento de optar pela licenciatura em música: o de músico e o de professor de música. Ressaltamos que entrar no mundo do trabalho, seja na música ou em outras áreas, precede a docência ou a opção pela licenciatura, contribuindo também para a projeção dessas duas identidades.

Intervém nesse quadro o fato de que o ensino formal de música no Brasil é inacessível à população de menor poder aquisitivo. É evidente que existem outras formas de aprender música – na família ou na igreja, como indicam os próprios dados desta pesquisa –, mas consideramos necessário que, além desses contextos informais, o ensino de música integre a educação básica pública, organizado e com um padrão metodológico definido. Assim, acreditamos que a identidade de professor de música seja uma referência acessível a todos os alunos, e não apenas àqueles que se profissionalizam na área.

A escolha pela licenciatura é o primeiro momento-chave do processo identitário do professor de música, pois representa a reivindicação de uma identidade futura relativa ao trabalho com a música. No caso de Itupeva, apenas

sete docentes afirmam terem escolhido a licenciatura conscientes de que o curso era voltado para a docência, enquanto cinco pensavam que o curso seria uma possibilidade de continuarem seus estudos musicais como instrumentistas.

Consideramos que o fato de alguns alunos escolherem a licenciatura sem saber exatamente que o curso é voltado para a docência na educação básica se justifica pela falta de referências claras sobre que faz um professor de música em nossa sociedade. Como vislumbrar uma profissão cujos profissionais não têm contato com grande parte da população? Evidentemente, essa questão passa pela democratização do acesso ao ensino de música nas escolas brasileiras. Defendemos aqui que as referências identitárias a que temos acesso na infância são importantes influências em nossa escolha profissional. Assim, julgamos que é papel da escola pública também dar a seus alunos a oportunidade de acesso ao ensino de música e das artes como um todo de modo a ampliar as possibilidades futuras de profissão para uma parcela da população que hoje tem um leque de escolhas restrito por fatores como, por exemplo, a classe econômica de que fazem parte.

Ainda no eixo biográfico de análise das identidades profissionais, observamos que a formação na licenciatura aproxima os relatos dos entrevistados no que tange aos saberes pedagógico-musicais necessários à profissão docente e é o primeiro elemento identitário que nos parece comum aos professores de música em Itupeva.

A hipótese apresentada no início deste trabalho, de que a formação superior influencia o modo como o professor recém-formado entra na escola, ou seja, que sua identidade de professor de música ainda tem muito da identidade de estudante, foi confirmada pela análise de dados. A formação na licenciatura se configura como etapa fundamental do processo de constituição identitária, pois é ela a responsável por apresentar os saberes pedagógico-musicais que os professores afirmam aplicar em suas práticas e também o campo de trabalho em que trabalharão. Quando a maior parte dos recém-formados professores de música entrevistados entra na escola, sua única referência de ensino de música são as aulas individuais de instrumento que tiveram como alunos, um contexto totalmente diferente das escolas de educação básica, e os conhecimentos a que tiveram acesso na licenciatura.

Assim, concluímos que a primeira dificuldade enfrentada por professores no início de carreira e amplamente discutida por Tardif (2002) e Nóvoa (2007) é, no caso dos professores de música entrevistados, acentuada pelo fato de que a função que estão prestes a desempenhar ainda não está socialmente estabelecida na escola. Tanto o professor iniciante quanto a própria escola pública ainda precisam construir, conjuntamente, o que caracteriza uma aula de música na escola pública. Assim, o professor de música se vê frente a um duplo desafio: adquirir os saberes práticos necessários a sua atuação em sala de aula, ao mesmo tempo, mostrar à escola em que consiste a disciplina música.

Quando passamos a analisar o modo como os professores de música relatam as aulas que propõem a seus alunos, a ação que constitui sua identidade (CIAMPA, 2001), identificam-se saberes pedagógico-musicais semelhantes. Os professores de música em Itupeva têm o que chamamos de um mesmo ideal do ensino prático, caracterizado pela constante reivindicação de elementos como liberdade, interação, sentido, vivências, ação e prática como próprios de seu modo de pensar o ensino de música.

Além dos saberes pedagógico-musicais, relativos a sua formação na licenciatura, os professores mencionam saberes experienciais, relativos a suas aulas nos primeiros dois anos de trabalho em Itupeva, e saberes curriculares, relativos ao processo de elaboração do currículo de música junto à Secretaria Municipal de Educação.

Ainda sobre o ideal do ensino prático relatado e as ações do professor de música, ou seja, o que esses professores afirmam fazer cotidianamente em sala de aula e que faz com que vivam efetivamente sua identidade profissional, são recorrentes atividades de criação, composição e interpretação que procuram dar prioridade ao movimento, à realização de jogos e brincadeiras musicais, à criação de arranjos musicais coletivos, a atividades com canto e percussão corporal e também se preocupam em refletir com os alunos sobre o que é feito em sala de aula. Ao narrar suas atividades, os professores mostram ainda a preocupação de arrolar conteúdos relativos a essas atividades, como pulso, ritmo e notação musical. Os professores de música também identificam barreiras para o desenvolvimento de seu trabalho como a falta de estrutura adequada, o grande número de alunos por turma,

o comportamento e a inadequação de algumas de suas próprias propostas ao contexto de sala de aula.

O ingresso como professor em Itupeva é um marco significativo no processo da constituição de sua identidade profissional. É nesse trabalho que ele passa a vivenciar diariamente sua identidade de professor de música e pode então projetar e reivindicar os elementos significativos dessa identidade. Esse processo está envolvido num jogo de poder entre o que é atribuído ao professor de música por terceiros e o que ele mesmo busca para si.

As identificações referidas pelos professores nas entrevistas permitem analisar a forma como ele veem a si e aos demais professores com quem se relacionam no contexto escolar. Concluímos que as principais identificações ou papéis, por assim dizer, envolvidas na constituição identitária do professor de música em Itupeva são a de professor de música, a de músico e a de professor.

No de professor de música, papel com o qual se identificam, percebemos a busca da valorização de seu *status* profissional pela afirmação de que aplicam em sua prática os saberes pedagógico-musicais, experienciais e curriculares. Diferentemente do músico, o professor de música tem um relativo domínio técnico de um ou mais instrumentos musicais, não sendo necessariamente um instrumentista que toca numa orquestra, ao passo que, no de músico, percebemos que um grau avançado de domínio técnico-instrumental de seu instrumento é tido como essencial para sua constituição identitária. Observamos que essas duas identificações são reivindicadas pelos professores e, nos casos de Cícero, Gustavo e Mário, são complementares.

A identificação de professor, por outro lado, é vista sobretudo da perspectiva vocacional, uma vez que os entrevistados desconsideram os aspectos profissionais necessários à docência e ressaltam elementos afetivos como próprios do papel do professor. A identificação de professor é relacionada nas entrevistas aos demais professores da escola, em especial aos professores de sala, formados em pedagogia. Os relatos indicam tentativas de distanciamento do professor de música das características identificadas como representativas da identificação de professor.

Assim, enquanto caracterizam sua identidade de professor de música com elementos que indicam sua profissionalização, também desconsideram a existência desses mesmos elementos na identificação dos demais professores que, em sua opinião, não lhes pertence. Constatamos, pois, uma crise identitária (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; DUBAR, 2009), posto que o que reivindicam para si é negado aos outros, apesar de, em última instância, estes também serem professores habilitados.

Quando passamos a analisar o eixo relacional (DUBAR, 1997), as relações vividas na escola com os demais professores, notamos dois enunciados que sintetizam o que trazem os professores de música: “O outro não compreende meu trabalho”, mais contundente no discurso de Cícero, José, Lucas e Vitor, e “O outro não compreende meu trabalho, mas procura compreender”, presente nos relatos de Caio, Clara, Gustavo e Mário.

Relacionamos esses enunciados à busca de uma identidade profissional que vem sendo construída desde a inserção dos professores de música, em 2015. Identificamos uma referência reiterada *nós/eles*, ou seja, os professores de música se veem como diferentes dos demais professores, em especial os pedagogos, e da gestão escolar. A ideia de igualdade (eu/nós) e diferença (o outro/eles) proposta por Ciampa (2001) e Tadeu Silva (2014) nos parece ser a primeira forma de que os professores se valem para definir sua própria identidade.

Observamos a predominância de transações subjetivas (DUBAR, 1997) na socialização dos professores com os outros integrantes da escola, pois que nos parece que os professores de música procuram preservar a identidade para si ao invés de se adequar ao que se espera deles na escola: não procuram acomodar sua identidade para si à identidade para o outro.

No próprio grupo de professores de música, observamos a predominância de transações subjetivas (DUBAR, 1997), uma vez que reconhecem a heterogeneidade do grupo no que tange a suas práticas e experiências de formação e atuação em sala de aula e parecem dispostos a acomodar a própria identidade, ou seja, seu modo de ensinar música, ao que percebem como o modo como seus pares entendem o ensino de música.

Assim, concluímos que o grupo de professores de música procura, inicialmente, se estabelecer como grupo profissional pelo reconhecimento de seu *status* profissional. Para isso, parece operar a estratégia da resistência, ou seja, manterem-se unidos como pequeno grupo e fiéis ao que acreditam ser o ensino de música adequado para a educação básica. Os resultados dessa estratégia podem ser o conflito, quando suas práticas não são compreendidas e as relações profissionais se desgastam, ou o equilíbrio, quando há um movimento de aproximação e entendimento por parte da gestão escolar sobre como esses professores concebem o ensino de música. Percebemos que a diferença entre o conflito e o equilíbrio está relacionada à forma como a gestão escolar faz a mediação entre o professor de música recém-chegado à escola, com sua própria concepção de ensino de música, e o grupo escolar já estabelecido, também com sua própria concepção de ensino e de ensino de música.

Consideramos que não é responsabilidade exclusiva da gestão escolar mediar essa aproximação, mas também do professor de música, que deve procurar equilibrar sua perspectiva de trabalho com a concepção de ensino estabelecida na escola. No entanto, nesse primeiro momento, esse professor precisa de ajuda para ser efetivamente integrado à escola, pois, além inteirar-se de toda a dinâmica da instituição, tem de descobrir sua forma de ser professor de música.

Concordamos que o atual modelo de educação pública precisa ser revisto, mas entendemos que tal mudança não se fará apenas a partir da tensão, do conflito e da absoluta negação das práticas que estão em curso.

Nesse sentido, a oportunidade de elaborar um currículo para a disciplina de música é uma forma de consolidar uma identidade coletiva que os professores reivindicam para si pela padronização de um modo de conceber o ensino de música no município. Concluímos que os professores de música vêm positivamente a elaboração do currículo, pois, de certa forma, ele define parâmetros para suas ações nas escolas de Itupeva. Assim, o currículo de música será uma ferramenta para estabelecer a identidade profissional desses professores.

As perspectivas de futuro apresentadas pelos professores vinculam-se à continuidade dos estudos em música e educação musical, indicando que esse é um

elemento importante de sua identidade profissional. O processo de constituição identitária desses professores não se encerra em seu trabalho docente em Itupeva, uma vez que projetam sua profissão de diferentes maneiras.

Mesmo reconhecendo no discurso dos professores de música a tentativa de estabelecer uma identidade coletiva, seu perfil identitário não nos parece homogêneo. Assim, em Itupeva, concluímos que ainda não é possível afirmar um ou mais modelos ou formas identitárias para o professor de música, sobretudo porque é muito recente a inserção do ensino de música no currículo das escolas municipais.

Acreditamos que, com os anos, fique mais evidente a reivindicação de uma identidade dos professores de música e sua subsequente aceitação ou rejeição por parte das equipes escolares e da Secretaria de Educação, permitindo uma análise mais profunda da forma como os professores de música são vistos na cidade de Itupeva e como eles próprios concebem seu trabalho.

Concluímos que o fato de o professor de música não ter uma sede de trabalho fixa ao longo dos anos concorre negativamente para esse processo. Transitar ano após ano entre diferentes escolas dificulta o estabelecimento de um vínculo com a escola em que leciona, pois impõe, de um lado, sempre começar novas relações pessoais e profissionais numa nova escola e, de certa forma, descontinuar os vínculos que se formavam na anterior. Assim, no plano individual, o professor de música precisa reapresentar sua identidade ano após ano, reatribuindo-se seus elementos constitutivos frente aos demais professores e à gestão escolar.

Nesses termos, é preciso pontuar a influência do contexto de Itupeva na constituição da identidade de seus professores de música, uma vez que estão imersos numa dinâmica que é engendrada pelo município. Não basta permitir que o professor de música adentre a escola como professor efetivo de uma disciplina estabelecida no currículo do município. Há que conhecer as necessidades e especificidades de seu trabalho, proporcionando-lhe estrutura adequada para desempenhá-lo. É interessante nos perguntarmos sobre o impacto de instalações adequadas ao ensino de música no processo identitário dos professores de música, uma vez que eles apontam a falta dessas estruturas como um dificultador de seu trabalho. De certa forma, as práticas que constituem a identidade desses

professores de música são limitadas pela falta de recursos como uma sala ambiente, por exemplo.

Consideramos que, tão importante quanto a presença do professor de música na educação básica, seja o Estado reconhecer que o ensino de música e de artes em geral tem especificidades estruturais necessárias para que os professores possam efetivamente se desenvolver como profissionais.

Finalizamos este trabalho reafirmando que a identidade dos professores de música em Itupeva está no início de um processo de construção que acreditamos ser constante. Essa construção é individual, em função da trajetória e dos modos de ação de cada um, é coletiva, pois procuram se estabelecer como grupo, e é também sócio-histórica, pois envolve tudo o que foi construído ao longo da história da educação e do ensino de música no Brasil.

Esperamos que este estudo possa contribuir para refletirmos sobre o modo como o professor de música se insere na escola, tanto de sua própria perspectiva como da da instituição que o recebe. É preciso pensar alternativas para que o contexto escolar comporte o diálogo entre diferentes concepções de ensino. Compreender que a igualdade e a diferença fazem parte do que somos nos parece o primeiro passo para compreendermos que um ambiente formativo pode e deve conter e incentivar os mais diversos processos identitários.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, L. A. S. **Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria-RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2011.
- ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. Entre o músico e o professor: quem é o professor de música? In: II ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES e III ENCONTRO REGIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE, 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UFRJ/UERJ, 2013. p. 675-686. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-LN4u7_4-NBS3pVR3FGWmF0b2M/edit>. Acesso em: 30 maio 2017.
- ALVARENGA, C. H.; MAZZOTTI, T. B. **Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008**. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.
- ALVES, N. N. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. CD-ROM.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. In: **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ASSOCIAÇÃO de Turismo Rural do Circuito das Frutas. **Sobre a Associação de Turismo Rural do Circuito das Frutas**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.circuitodasfrutas.com.br/conheca-a-associacao-do-circuito-das-frutas>>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- AZANHA, M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARBACELLI, J. T. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASTIÃO, Z. A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p.15-24, mar. 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva critica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- _____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008a. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: arte, v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12. ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.

- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.
- BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 25-34, mar. 2009.
- _____. **Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMARGO, E. B. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987.
- CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.
- CASTRO, A. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez. 1974.
- CASTRO, M.; VILELA, R. A. T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELLA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-241.
- CHAMON, A. C. M.; SALES, E. M. Q. O. Escolha da carreira e construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300010>.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CISVEZSKI, W. S. Espaço da música nos cursos de pedagogia do estado de São Paulo. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2010. p. 1561-1566. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 22/2005. Solicita retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Resolução CNE/CES n. 2/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 mar. 2004, Seção 1, p. 10.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, PT: Porto, 2001.

DIA, S. A.; LARA, A. B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFB, 2012. p. 908-936. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 65-73, mar. 2007.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2. ed. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, PT: Porto, 1997.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 93-124.

FARIAS, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FERREIRA, F. I. Identidade dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Org.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE, 1996. v. 1. p. 309-328.

- FIGUEIREDO, S. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_SFigueiredo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- _____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.
- FONTEIRADA, M. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, C. C. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-35, out. 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano, 2003.
- FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2006.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online], n.116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2014.
- _____. A. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paulo: EDFJF/Ática, 1994.
- GALINDO, W. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.
- GARMSTOM, R.; LIPTON, L.; KAISER, K. Novos objetivos: supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores**. Porto, PT: Porto, 2002. v. 2: Da organização à pessoa. p. 102-121.
- GATTI, B. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional In: PINHO, S. (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p. 71-88.
- GATTI, B. et al. (Org.). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert, 2004[1891]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

- GONÇALVES, J. A. Prática docente e identidade profissional. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Org.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, 1996. v. 1. p. 363-377.
- GONDIM, S. M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p.149-161, 2003.
- GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto, PT: Porto, 2008. p. 93-114.
- GRANJA, C. E. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2010.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-130.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- HENTSCHKE, L; AZEVEDO, M. C. C.; ARAÚJO, R. S. 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.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.
- LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- LOGUERCIO, R.; DEL PIÑO, J. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.
- LUIZ, M. G. **Educação musical na escola pública**: em que medida contribui para a formação do cidadão?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MARTINOFF, E. H. S. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, mar. 2010.
- MATEIRO, T. A. N. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.
- MATEIRO, T. A. N. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.
- MATEIRO, T. A. N.; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. **Revista Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 89-110, 2007.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.
- MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança em si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 111-139.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1991.
- OLIVEIRA, A. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. **Claves**, n. 2, p. 31-45, nov. 2006.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: _____ (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, PT: Porto, 2009. p. 221-284.

- PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 16-42.
- _____.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.
- PENNA, M. Educação musical e educação integral: a música no programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p.141-152, jan./jun. 2011.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.
- PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**, Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p. 5-14, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- PRATES, A. L. F. **Por que a licenciatura em música?** Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-80.
- SÃO PAULO (Estado). Subsecretaria de Assuntos Metropolitanos. **Aglomerção Urbana de Jundiaí**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sdmropolitano.sp.gov.br/portalsdm/jundiai.jsp>>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- SILVA, M. L. R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum Libro**, São Paulo, v. 12, p. 45-58, 2009.
- _____. Docentes, saberes e práticas escolares. In: LAUAND, L. J. (Org.). **Filosofia e educação: estudos 8**. São Paulo: Factash, 2008. p 23-34.

- SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007. v. 1. p. 235-259.
- SILVA, T. T. Produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SOBRE o Projeto Guri. **Associação Amigos do Projeto Guri**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.
- SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.
- SOUZA, J. et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal n. 11.769/2008 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, mar. 2010.
- SUBTIL, M. J. A lei n. 5.692/1971 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WOODWARD, 2014. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.
- ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELLA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade – Revista de Ciências da Educação**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Edital de Concurso Público 001/2014 – Prefeitura Municipal de Itupeva

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITUPEVA
ESTADO DE SÃO PAULO

GOVERNO POPULAR DE
ITUPEVA
Nossa maior obra é cuidar das pessoas

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2014, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2014
CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2014

Concurso Público para provimento de 68 vagas em Funções Públicas de: Professor de Educação Básica I - Educação Infantil, Professor de Educação Básica I - Ensino Fundamental, Professor de Educação Básica I - Educação de Jovens e Adultos, Professor de Educação Básica II - Educação Física, Professor de Educação Básica II - Filosofia, Professor de Educação Básica II - Língua Inglesa e Professor de Educação Básica II - Música, de acordo com a legislação pertinente e o disposto neste Edital.

A Prefeitura Municipal de Itupeva, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente e, em especial o disposto na Constituição Federal, na Consolidação das Leis do Trabalho e na Lei Orgânica Municipal, tendo em vista a autorização contida no processo nº 11.410-7/2014, torna pública a realização de Concurso Público para o provimento efetivo de vagas ofertadas neste certame para funções públicas, bem como para as demais, existentes ou que venham a existir, de: Professor de Educação Básica I nas especialidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental e, Educação de Jovens e Adultos; e, Professor de Educação Básica II nas especialidades – Educação Física, Filosofia, Língua Inglesa e, Música, de acordo com a legislação pertinente e o disposto neste Edital.

ANEXO I – REQUISITOS, VAGAS, REMUNERAÇÃO E DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

Tabela I.1. Requisitos, Salários e Vagas

Código	Função Pública	Especialidade	Requisito de Escolaridade	Jornada Semanal (h)	VAGAS		
					AC	PCD	Total
MUS07		Música	Curso de grau superior, correspondente a licenciatura plena, com habilitação específica em música, ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para lecionar disciplinas específicas.	30	16	01	17

ANEXO B – Edital de ingresso para provimento de cargos vagos de professor de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura de São Paulo

terça-feira, 22 de março de 2011

Diário Oficial da Cidade de São Paulo

São Paulo, 56 (52) – 399

CONCURSOS

PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO

Coordenadoria de Gestão de Pessoas

Depto. de Saúde do Servidor

DESPACHO DO DIRETOR TÉCNICO

ORIGEM: SEÇÃO DE EXAMES MÉDICOS PARA INGRESSO - SEMI ASSUNTO: EXAME MÉDICO ADMISSIONAL EM GRAU DE RECONSIDERAÇÃO

INTERESSADO: MARCELO VITOR DOS SANTOS AG API-ZOONOSSES RG: 23.106.253-9
Face desistência expressa do candidato supra citado, entregue neste Departamento, declaro prejudicado o exame médico admissonal em grau de Reconsideração, arquivando-se o presente.

DESS - DIVISÃO TÉCNICA DE PROMOÇÃO À SAÚDE

O Encarregado da Seção de Exames Médicos, torna público:

Candidatos considerados APTOS no exame admissonal em 17/03/2011 para a função de

Agente de Apoio I – Zoonoses:

ALEXSANDRO MARTINS DOS SANTOS 25.621.359-8

ANDRÉ LUIZ DE ABRUJA 44.496.772-2

CARLA FERNANDA DE SOUZA MARTINELLI 32.301.771-X

DEBORA NERES MARTINS DA SILVA 27.115.507-3

EDNEIDE DO CARMO LIMA 42.558.457-4

EDNEIDE AZEVEDO FELIPE DOS SANTOS 14.559.627-8

FABIANE ROBERTA DE SOUZA 33.082.315-2

Agente de Apoio I – Zoonoses:

ALBERTO FRANCISCO ROCHA 28.685.632-3

RICARDO MOTA OSHIKAWA 35.374.571-6

WILLIAN DE OLIVEIRA 19.644.308-8

Candidato considerado APTO no exame admissonal em 18/03/2011 para a função de

Diretor de Escola:

SILVANA CAMARGO RIBEIRO 30.707.412-2

Candidatos considerados APTOS no exame admissonal em 18/03/2011 para a função de

Professor de Educação Infantil:

FABIANA LOPES LAURITO 26.211.642-

LIANNA CORREIA SCAUSE 42.979.685-7

Candidatos considerados INAPTOS no exame admissonal em 18/03/2011 em processo de Reconsideração:

APARECIDO PEREIRA LOPES AG API-ZOON 16.308.148

LUCIANE MEIRE DOS SANTOS PEI 29.189.371-5

SIDNEY RAMOS SAMPAIO AG API-ZOON 24.762.252-7

Depto. de Recursos Humanos

CONCURSO PÚBLICO DE INGRESSO PARA PROVIMENTO

DE CARGOS VAGOS DE PROFESSOR DE ENSINO

FUNDAMENTAL II E MÉDIO – CLASSE DOS DOCENTES

DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DE ESPECIALISTA EM

INFORMÁTICA, TÉCNICAS, CULTURAIS E DESPORTIVAS

I – EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTES

de acordo com a legislação pertinente e o disposto neste Edital.

Legenda:

* Total de Cargos Vagos (Incluindo-se a reserva para Candidatos Portadores de Deficiência).

** Reserva de Cargos Vagos para Candidatos Portadores Deficiência, em atendimento à Lei Municipal n.º 13.390/2002.

1.3 A síntese das atribuições a serem desempenhadas pelos ocupantes dos cargos de Professor de Ensino Fundamental II e Médio e de Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas I – Educação Física, Esportes está contida no Anexo I deste Edital.

1.4 Os ocupantes dos cargos de Professor de Ensino Fundamental II e Médio ficarão sujeitos à prestação da Jornada Básica do Docente – JBD correspondente a 30 (trinta) horas aula de trabalho semanais.

1.5 Os ocupantes ao cargo de Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas I – Educação Física, Esportes ficarão sujeitos à prestação da jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais.

1.6 A Prefeitura do Município de São Paulo - PMSP reserva-se o direito de proceder às nomeações em número que atenda ao interesse e às necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária.

1.7 Os Programas e Bibliografias das provas constam do Anexo II deste Edital.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1 A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, em relação às quais não poderá alegar desconhecimento.

2.1.1 Objetivando evitar ônus desnecessário o candidato deverá orientar-se no sentido de recolher o valor de inscrição, somente após tomar conhecimento de todos os requisitos exigidos para o Concurso.

2.1.2 São de exclusiva responsabilidade do candidato, sob as

2.3.1.3 Entregar a Ficha de Inscrição devidamente preenchida frente e verso e assinada.

2.3.1.4 Pagar a importância de **R\$ 67,00 (sessenta e sete reais)**, a título de ressarcimento de despesas com material e serviços prestados pela Fundação Carlos Chagas;

2.3.1.4.1 No valor da inscrição estão incluídas as despesas do SANTANDER relativas à inscrição.

2.3.1.5 O pagamento do valor da inscrição poderá ser efetuado em dinheiro ou cheque do próprio candidato, sendo que:

a) o pagamento efetuado em cheque somente será considerado quitado após a respectiva compensação;

b) em caso de devolução do cheque, qualquer que seja o motivo, considerará-se automaticamente sem efeito a inscrição;

c) efetuada a inscrição não haverá devolução da importância paga.

2.3.1.6 O candidato deverá formalizar sua inscrição pessoalmente ou por procuração, devendo preencher de forma correta e completa a Ficha de Inscrição e o requerimento, assinando no campo específico.

2.3.1.6.1 No caso de inscrição por procuração deverá ser apresentada uma procuração para cada candidato, que ficará retida.

2.3.1.6.2 Na procuração particular não há necessidade de reconhecimento de firma.

2.3.1.6.3 O candidato inscrito por procuração assume total responsabilidade pelas informações prestadas na Ficha de Inscrição por seu representante, arcando com as consequências advindas de eventuais erros de preenchimento.

2.3.1.7 A Ficha de Inscrição deverá ser retida no banco, assim como, quando for o caso, a procuração e a cópia reprográfica do documento de identidade do candidato e do mandatário, sendo devolvido o comprovante com a autenticação bancária.

2.3.2 Para inscrever-se via Internet, o candidato deverá acessar

Código de Opção	Cargo/Disciplina	Escala/Pré-requisitos (a serem comprovados no ato da posse)	Nº de Cargos Vagos	
			Total*	Portadores de Deficiência**
A01	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Artes	- Licenciatura Plena em Educação Artística; ou - Licenciatura Plena em Artes em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas com ênfase em Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança; ou - Programa Especial de Formação Pedagógica (Resolução CNE nº 02/97) na disciplina "Educação Artística" ou "Artes";	73	4
B02	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências	- Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia, ou em Química, ou em Matemática ou em Física; - Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; ou - Licenciatura Plena em História Natural; ou - Programa Especial de Formação Pedagógica (Resolução CNE nº 02/97) na disciplina "Ciências Biológicas" ou "Biologia";	62	3
C03	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física	- Licenciatura Plena em Educação Física ou - Programa Especial de Formação Pedagógica (Resolução CNE nº 02/97) na disciplina "Educação Física";	9	—
D04	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Espanhol	- Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Espanhol; ou - Programa Especial de Formação Pedagógica (Resolução CNE nº 02/97) na disciplina "Espanhol";	2	—
E05	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia	- Licenciatura Plena em Geografia; ou - Licenciatura Plena em Estudos Sociais com habilitação em Geografia; ou	77	4

ANEXO C – Edital n. 05/2014 da Prefeitura Municipal de Campinas

CONCURSO PÚBLICO - PROFESSORES EDITAL Nº 05/2014

A Prefeitura Municipal de Campinas torna pública a realização de Concurso Público para provimento de cargos efetivos de Professor, sob o regime estatutário, para a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o disposto neste Edital e seus Anexos, na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto Federal nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, na Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, na Lei Municipal nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010 e no Decreto Municipal nº 18.424, de 30 de julho de 2014.

1. O código, o cargo, o número de vagas previstas e os pré-requisitos para cada cargo estão estabelecidos na Tabela I a seguir:

TABELA I – Pré-Requisitos			
Cód.	Cargo	Vagas Previstas (*)	Pré-Requisitos
97011	Professor de Educação Básica I – PEB I - Educação Infantil	20	Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Ed. Infantil, ou Normal Superior, com habilitação em Ed. Infantil (***)
97021	Professor de Educação Básica II – PEB II – Anos Iniciais (**)	10	Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou Normal Superior, com habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (***)
97050	Professor de Educação Básica III – PEB III - Português	15	Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Português OU com Habilitação em Língua Portuguesa
97043	Professor de Educação Básica III – PEB III - Artes	5	Licenciatura Plena em Educação Artística OU Artes OU Artes Plásticas OU Artes Visuais
97044	Professor de Educação Básica III – PEB III - Educação Física	5	Licenciatura Plena em Educação Física
97048	Professor de Educação Básica III – PEB III - Inglês	5	Licenciatura Plena em Letras, com habilitação específica em Inglês
TOTAL		60	

ANEXO D – Edital do Concurso Público n. 368/2014 da Prefeitura Municipal de Jundiá

Prefeitura de Jundiá
Secretaria de Recursos Humanos

DTA/DIVISÃO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO Nº 368/2014

A PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, por meio da Secretaria Municipal de Recursos Humanos, nos termos dos Processos nºs 2.133-6/2014, 25.332-7/2014, 25.333-5/2014 e 26.298-9/2014, faz saber que realizará Concurso Público para provimento dos cargos adiante mencionados, de acordo com as instruções a seguir.

Cód. do Cargo	Cargo	Vagas	Escolaridade / Requisitos	Carga Horária Semanal	Salário Base R\$	Auxílio transporte	Auxílio alimentação
101	DIRETOR DE ESCOLA	01	Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e experiência mínima de 05 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério como docente.	40 H	6.665,53	240,00	420,00
102	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	01	Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior	30 H	3.373,13	240,00	420,00
103	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II - ARTE	01	Superior completo com habilitação específica em nível superior correspondente à licenciatura plena, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	30 H	3.373,13	240,00	420,00

ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Identidade do professor de música: um estudo de caso a partir do contexto de Itupeva-SP*, que tem como pesquisador responsável Gabriel Costa de Souza, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ramos da Silva, os quais podem ser contatados pelo e-mail gacsouza@hotmail.com ou pelo telefone (11) 9 4234-6406.

O presente trabalho tem por objetivo identificar elementos constituintes da identidade do professor de música a partir do contexto específico da cidade de Itupeva. Minha participação consistirá em integrar encontros de grupo focal e/ou participar de entrevistas individuais. Compreendo que esse estudo tem finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

nome

assinatura

local e data