



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDIENE CARNEIRO PEREIRA

**PROCESSOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE DE PROFESSORAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE:
histórias de vida escritas em uma trama polifônica**

Recife
2019

VALDIENE CARNEIRO PEREIRA

**PROCESSOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE DE PROFESSORAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE:
histórias de vida escritas em uma trama polifônica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Recife
2019

VALDIENE CARNEIRO PEREIRA

**PROCESSOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE DE PROFESSORAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS EM
UMA TRAMA POLIFÔNICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 31/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Nunes do Couto (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho ao Deus de toda Sabedoria e Poder, Criador e Sustentador de todas as coisas que existem, no pleno reconhecimento de que, conforme afirmou John Piper, “este é o mistério da vida cristã: nós lutamos, nós trabalhamos, nós buscamos. Mas quando terminamos, dizemos: não fui eu, foi a graça de Deus em mim”.

Soli Deo Gloria!

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de Doutorado não é tarefa nada fácil: coloca os nervos em frangalhos, dá insônia, gera angústia, além da constante impressão de que algo não vai bem, seja em relação às certezas que somos instigados a ter, seja em relação aos caminhos escolhidos. Nestes momentos, ter alguém com quem compartilhar faz toda a diferença, motivo pelo qual escrever esta página de agradecimentos não está sendo uma mera formalidade, mas um momento de prazer. É um momento gostoso para lembrar todas as pessoas que estiveram comigo durante esses anos, que, por vezes, me pareceram extremamente solitários (CERICATO, 2010).

Sou grata a Deus, meu Pai, por sua presença viva e constante em minha vida a cada dia e em cada uma das etapas da minha formação ministerial, acadêmica, profissional e, sobretudo, na elaboração desta tese. Sem Ele, tenho plena convicção de que eu nada poderia ter feito!

A meu pai (*in memoriam*), minha mãe, meus irmãos e minhas irmãs, meus sobrinhos e minhas sobrinhas, à minha sobrinha-neta, Ana Sá, e ao meu sobrinho-neto, Lorenzo, que está a caminho, por compreenderem as minhas ausências durante o período do doutorado. Vocês são parte fundamental dessa conquista acadêmica!

À minha orientadora, Doutora Conceição Carrilho, instrumento de Deus para me guiar pelas trilhas da investigação acadêmica desde o início da minha formação de pesquisadora na área de formação de professores. Suas competências acadêmica e profissional me guiaram com destreza pelo caminho da pesquisa científica na elaboração de minha tese. Sua sensibilidade humana me trouxe esperança nos momentos de desespero em meio à construção do conhecimento científico para a elaboração deste trabalho de Doutorado. Levo comigo tudo o que aprendi sobre a academia, a profissão docente e a vida durante esses anos de trabalho juntas!

À professora, Dr^a. Cristiane Almeida, e ao professor, Dr. José Batista Neto, por terem participado das minhas bancas de qualificação e de defesa. Às professoras, Dr^a. Luciana Del-Ben e Dr^a. Kátia Ramos, por terem participado da minha banca de qualificação, e às professoras, Dr^a. Ana Carolina Couto e Dr^a. Laêda Machado, que participaram da minha banca de defesa. As contribuições de todos foram de grande relevância para a realização deste trabalho acadêmico!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pelas contribuições à minha formação acadêmica, profissional e à minha pesquisa. Cada um de vocês me marcou de forma significativa como estudante, pesquisadora e professora!

Aos colegas da turma 14 – A do curso de Doutorado em Educação da UFPE, por todos os momentos marcantes compartilhados durante a nossa jornada de formação continuada. Cada um de vocês, com as suas peculiaridades, se tornou inesquecível!

Ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE e à professora Dr^a. Silke Weber pelo acolhimento e o aprendizado proporcionado na disciplina Profissões e Sociedade. Foi uma experiência muito importante para a minha formação!

Aos Técnicos de Arte das GRE's da região metropolitana do Recife vinculados à Secretaria Estadual de Educação e aos servidores municipais responsáveis pelo ensino de música, que gentilmente aceitaram fazer parte do estudo exploratório realizado nessa tese. A participação de vocês na pesquisa foi fundamental para revelar a situação da implantação do ensino de música nas escolas públicas estaduais e municipais da região metropolitana do Recife!

Às professoras de música investigadas, pela confiança em mim depositada, pela generosidade em partilhar comigo suas histórias de vida e suas trajetórias profissionais na docência de música da Educação básica. Sem a participação de vocês, essa tese não teria sido realizada!

A Renata Lima, Emília Patrícia, Kácia Anjos, Daniel Salvador, Lenilda Silva, Laura Lúcia Santos, Graça Rocha, Nadja Sousa, Betânia Araújo, Eneyda Rodrigues, Fabiana Ferreira, Graça Soares, Dani Camelo, Everson Melquíades, Tatiana Araújo, Edineise Albuquerque e Ana Maria Barbosa, por compartilharem de maneira mais próxima as descobertas, as aflições, as loucuras e as alegrias da elaboração da minha tese de Doutorado. Vocês me ajudaram muito!

À Universidade Federal de Pernambuco e à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida da UFPE, pela concessão da licença capacitação. É um privilégio também fazer parte dessa instituição como funcionária!

Aos colegas, às bolsistas e à diretora da Coordenação de Avaliação e Dimensionamento de Pessoal da DDP/PROGEPE, pelo apoio durante todo o meu curso de Doutorado e no período de escrita da tese. Vocês suportaram muitas das minhas perturbações acadêmicas!

Ao Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil e à Faculdade STBNB, pela concessão da licença sabática a fim de que pudesse me dedicar à elaboração desta tese. Foi um tempo bastante produtivo!

Aos colegas professores, aos funcionários, aos gestores e aos meus queridos alunos de canto coral da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque, por toda a torcida e

incentivo para que eu concluísse essa tese quando me perguntavam como estava a elaboração da tese ou mesmo quando já me chamavam de Doutora. Suas palavras me davam muita força a cada semana para que eu pudesse continuar vencendo os desafios da escrita e dos prazos!

À Tia Iva, minha professora de música na escola básica, e à Dr^a. Lourdes Nogueira – minha primeira professora de música no Seminário de Norte que me perguntou se eu não gostaria de estudar música, desencadeando o meu processo de escolha profissional pela docência de música. Através de vocês, eu também homenageio todos os meus professores de música!

À Igreja Evangélica Batista em Casa Amarela, ao Pastor Emérito Ademar Paegle, ao Ministro de Música Jorge Arruda, à Classe Daniel e ao Coro de Adolescentes, por compreenderem as minhas ausências e por todo o apoio concedido durante o período do doutorado. Vocês são parte importante de meu crescimento espiritual, ministerial e musical!

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a elaboração desta tese, quer com palavras de incentivo nos momentos difíceis, quer com as orações que nos sustentaram e com a torcida discreta ou declarada para que tudo desse certo!

Muito obrigada! Que Deus os recompense!

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Nóvoa (2013, p. 17, grifo do autor)

RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação teve como objetivo compreender os processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. Os objetivos específicos foram descrever o processo de constituição da docência de música na educação básica brasileira; analisar os elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife; identificar (re)configurações da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em autores das áreas de Educação, Sociologia, Psicologia e Educação Musical, que versam sobre profissionalização docente, Educação Básica, docência de música na educação básica, identidade, identidade profissional e identidade profissional docente, bem como em normas brasileiras que regulamentam a educação e a docência na educação básica. O método de pesquisa qualitativa utilizado foi a história de vida. As participantes foram três professoras de música de escolas de educação básica de naturezas públicas e privadas. A primeira fase da investigação consistiu na construção do primeiro estudo sobre a professora Edelweiss. Na segunda etapa, foi realizado um estudo exploratório que buscou verificar a situação da implantação do ensino de música em decorrência da publicação da Lei nº 11.769/2008 junto às secretarias municipais de educação e às GRE's estaduais da região metropolitana do Recife. Por fim, procedemos à construção das histórias de vida das duas outras professoras de música investigadas – Brisa Cantante e Flor de Lótus – e à transversalização das três histórias de vida. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevista narrativa, documentação e informações adicionais fornecidas pelas participantes em conversas presenciais, por telefone, por *e-mail*, pelo *Facebook* ou pelo aplicativo *WhatsApp*. A entrevista narrativa foi orientada pela seguinte questão gerativa: “eu gostaria que você me contasse como você se tornou professor de música da educação básica. Não é necessário que você tenha pressa. Tudo o que for importante para você acerca da sua trajetória profissional nesse nível de ensino me interessa”. As gravações foram feitas em áudio com aparelho de MP3 e transcritas em aplicativo *Word*, buscando manter fidelidade à conversa na transcrição. O procedimento de análise utilizado foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2010), que leva em conta tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente, tendo o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação sido feitos à luz dos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Os resultados permitiram identificar (re)configurações da identidade profissional

docente de professores de música da educação básica, entre os quais se destaca a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional das docentes investigadas, a qual se tornou um elemento determinante e/ou coadjuvante do processo de identificação profissional docente e da escolha pela docência de música na educação básica. As professoras investigadas (re)construíram suas identidades profissionais docentes na educação básica sob a influência musical de suas famílias e de suas igrejas, de suas formações na área de música, de suas socializações pré-profissionais nas igrejas das quais fizeram parte – iniciando ou enriquecendo o seu processo de identificação profissional com a docência—, de suas formações iniciais na Licenciatura em Música e das suas atuações profissionais na educação básica, enfrentando condições de trabalho por vezes desfavoráveis, atuando em quase todas as etapas da educação básica, mas, sobretudo, interagindo com estudantes, pares, coordenadores e gestores, expressando um forte aspecto humano e relacional em suas docências.

Palavras-chave: Docência na Educação Básica. Identidade Profissional Docente. Professores de Música. História de Vida.

ABSTRACT

The present PhD Thesis in Education had the aim to understand the (re)construction process of the professional teaching identity of Music teachers that work with Basic Education in schools of the metropolitan region of Recife. The specific aims were to describe the process of music teaching constitution in Brazilian Basic Education; analyze the elements that act in the (re)construction of the professional teaching identity of music teachers from Basic Education in schools of Recife's metropolitan area; identify (re)configurations of professional teaching identity of music teachers that act in basic education in schools of Recife's metropolitan area. The theoretical framework for the research is based on authors of areas such as Education, Sociology, Psychology and Music Education, that deal with teacher professionalization, Basic Education, music teaching in Basic Education, identity, professional identity and professional teaching identity, as well as Brazilian standards that regulate Education and teaching in Basic Education. The qualitative research method used refers to life history. Three music teachers from private and public Basic Education schools were the participants. The first phase of investigation consisted in the construction of the first study about teacher Edelweiss. The second step, an exploratory study was taken to verify the situation about the implementation of music teaching as a result of the publication of Law number 11.769/2008 along with local offices of Education and state GRE's from Recife's metropolitan region. Lastly, a reconstruction of life histories of the two other music teachers investigated were conducted – Brisa Cantante (Singing Breeze) and Flor de Lótus (Lotus Flower) – and the transversal analysis of the three life histories. The instruments for collecting data were narrative interview, documentation and additional information provided by the participants in face to face interactions, on the phone, or by *e-mail*, through *Facebook* or through *WhatsApp*. The narrative interview was guided by the following generative question: “I would like you to tell me how you became a music teacher from Basic Education. It is not necessary to rush. All that is important to you related to your professional background in this level of teaching interests me”. The data was recorded in audio with an MP3 device and transcribed in a *Word* format, with the intention to maintain faithfulness to the conversation contained in the transcription. The content analysis (BARDIN, 2010) was chosen as an analysis procedure, which takes the manifested content as well as the latent content into account, the inference and the interpretation being conducted in light of the authors that are the basis for the research. The findings made an identification of the (re)configurations of professional teaching identity of music teachers in Basic Education possible, among which

spaces such as the church are highlighted as a space for socialization before and after the start of the researched teachers' professional lives, which was an essential or supporting element for the process of professional teaching identification and the choice for music teaching in Basic Education. The investigated teachers (re)constructed their professional teaching identities in Basic Education under the musical influence of their families and churches, the training courses in the music area, the socializations before entering professional life in the churches they are a part of – starting or enriching their process of professional identification with the act of teaching -, their initial training for their Music degree and their professional performance in Basic Education, facing unfavorable working conditions sometimes, acting in almost all stages of Basic Education, but, most importantly, interacting with students, peers, coordinators and managers, expressing a strong human and relational aspect in their teaching practices.

Keywords: Basic Teaching Education. Professional Teaching Identity. Music Teachers. Life Histories.

RESUMÉE

Cette thèse de Doctorat en Éducation a eu comme objectif comprendre les processus de (re)construction de l'identité professionnelle d'enseignant des professeurs de musique qui actent à l'éducation primaire et secondaire à la région métropolitaine de Recife. Les objectifs spécifiques ont été de décrire le processus de constitution de l'enseignement de musique à l'éducation primaire et secondaire brésilienne; analyser les éléments qui actent à la (re)construction de l'identité professionnelle d'enseignant des professeurs de musique de l'éducation primaire et secondaire aux écoles de la région métropolitaine de Recife ; identifier des (re)configurations de l'identité professionnelle d'enseignant des professeurs de musique qui actent à l'éducation primaire et secondaire aux écoles de la région métropolitaine de Recife. L'apport théorique de cette recherche est supporté par d'auteurs des domaines de l'Éducation, Sociologie, Psychologie et Éducation Musicale, qui traitent sur la professionnalisation d'enseignants, l'Éducation primaire et secondaire, l'identité, l'identité professionnelle et l'identité professionnelle de l'enseignant, et aussi sur les normes brésiliennes qui règlent l'éducation et l'enseignement à l'Éducation primaire et secondaire. La méthode de recherche qualitative utilisée a été l'histoire de vie. Les participantes ont été trois professeures de musique d'écoles primaires et secondaires de contexte publique et privées. La première phase de l'investigation s'est constituée avec le développement de la première étude sur la professeure Edelweiss. À la deuxième étape de la recherche, une étude exploratoire a été fait dont l'objectif était de vérifier la situation de l'implémentation de l'enseignement de musique en conséquence de la publication de la loi n°11.769/2008 aux secrétariats municipaux d'éducation et aux GRE's (gestions régionales d'éducation) de l'état à la région métropolitaine de Recife. Enfin, la construction des histoires de vie des deux autres professeures de musique investiguées – Brisa Cantante et Flor de Lótus - a été faite, simultanément à l'intégration des trois histoires de vie. Les outils de collecte de données ont été des entretiens narratifs, des documentations et d'informations additionnelles fournies par les participantes en des conversations présentiels, par *e-mail*, par *Facebook* ou par l'application *WhatsApp*. L'entretien narratif a été orientée par la question générative: «je voudrais que vous me racontiez comment vous êtes devenus professeur de musique de l'éducation primaire et secondaire. Ce n'est pas nécessaire d'être pressée. Tout ce qui est important pour vous autour de votre trajectoire professionnelle dans ce niveau d'enseignement est de mon intérêt». Les enregistrements ont été faits en audio par appareil MP3 et transcrites en application *Word*, où la fidélité à la conversation a été le but de la transcription. La

procédure d'analyse utilisée a été l'analyse de contenu (BARDIN, 2010), qui prend en compte le contenu manifesté autant que le contenu latent, en traitant les résultats, l'inférence et l'interprétation sous la pensée des théoriques qui ont fondé la recherche. Les résultats nous ont permis d'identifier des (re)configurations de l'identité professionnelle d'enseignant des professeurs de musique de l'éducation primaire et secondaire, parmi lesquels se détache l'Église comme lieu de socialisation préprofessionnel et professionnel des professeures investiguées, ce qui est devenu un élément déterminant et/ou coadjuvant du processus d'identification professionnelle de l'enseignant et du choix par l'enseignement de musique à l'éducation primaire et secondaire. Les professeures investiguées ont (re)construit leurs identités professionnelles d'enseignant à l'éducation primaire et secondaire sous l'influence musicale de leurs familles et églises, de leurs formations dans le domaine de la musique, de leurs socialisations préprofessionnelles dans les Églises dont elles ont fait partie – en débutant ou enrichissant leur processus d'identification professionnelle avec l'enseignement -, de leurs formations initiales à la Licence en Musique et de leurs expériences professionnelles à l'éducation primaire et secondaire, mais, surtout, par l'interaction avec les étudiants, pairs, coordinateurs et gestionnaires, ce qui exprime un notable aspect humain et relationnel en leurs enseignements.

Mots-clés: Enseignement à l'éducation primaire et secondaire. Identité Professionnelle de l'enseignant. Professeurs de musique. Histoire de vie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Flor Edelweiss	152
Figura 2 –	Professora Edelweiss no seu Recital de Conclusão de Curso de Piano na ETECM.....	157
Figura 3 –	Professora Edelweiss a sua turma de Graduados em Música pela UFPE em 2001	159
Figura 4 –	Primeira apresentação oficial do coral da Escola Dakota no Congresso do Meio Ambiente, no Hotel Barramares em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, em 2012.....	164
Figura 5 –	Apresentação de Canto coral dos alunos das turmas dos Anos Iniciais da Escola Maia durante a Semana da Música de Olinda, em 2013.....	166
Figura 6 –	Da esquerda para a direita: a gestora, Professora Edelweiss, uma professora e a segunda gestora, todas da Escola Dakota, no Hotel Barramares, Piedade, 2012.....	185
Figura 7 –	Árvores vistas de baixo para cima no Colégio Sinfonia Verde	187
Figura 8 –	Irmão da professora Brisa Cantante ao piano.....	190
Figura 9 –	Brisa Cantante com seus alunos da Educação Infantil e sua colega professora no Colégio Aprendizes da Melodia	192
Figura 10 –	Brisa Cantante com seus alunos do Colégio Sinfonia Verde gravando um dos CD's do Projeto Coral Pioneiro.....	201
Figura 11 –	Cantor profissional interagindo com coristas do Colégio Cantos de Paz antes de uma apresentação.	203
Figura 12 –	Instrumentos musicais lúdicos	210
Figura 13 –	Apresentação da atividade orquestral lúdica.....	212
Figura 14 –	Declaração de um aluno da Professora Brisa Cantante.....	213
Figura 15 –	Brisa Cantante regendo a congregação na igreja evangélica em Recife	217
Figura 16 –	Brisa Cantante saindo de uma festividade escolar	224
Figura 17 –	Flor de Lótus	226
Figura 18 –	Flor de Lótus na sua Colação de grau na Licenciatura em Música.....	231
Figura 19 –	Flor de Lótus com seus alunos do Colégio Construção	235
Figura 20 –	Flor de Lótus e estudantes do 7º ano do Colégio Nunca Desistir em uma gincana.....	239

Figura 21 –	Flor de Lótus com as crianças de sua igreja em uma oficina na EBF.....	248
Figura 22 –	Flor de Lótus com seus alunos da Escola Projeto em uma apresentação...	253
Figura 23 –	Flor de Lótus com dois professores da Licenciatura em Música da UFPE	254
Figura 24 –	A pesquisadora participando do Treinamento de Música na sua igreja em julho/1991.....	264
Figura 25 –	A pesquisadora regendo o Coro de Adolescentes de sua primeira igreja em 1996.....	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Multiplicidade de Nomes para a Docência de Música.....	82
Quadro 2 –	Síntese das Propostas de Formação de Professor de Música	84
Quadro 3 –	Participantes do Estudo Exploratório.....	120
Quadro 4 –	Entrevistas Realizadas.....	140
Quadro 5 –	Fontes Documentais	141
Quadro 6 –	Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Edelweiss.....	143
Quadro 7 –	Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Brisa Cantante.....	145
Quadro 8 –	Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Flor de Lótus	146

LISTA DE SIGLAS

ABCC	Associação Beneficente Criança Cidadã
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMO	Centro de Educação Musical de Olinda
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCMR	Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife
CPM	Centro de Pesquisas Musicais
CPMPE	Colégio da Polícia Militar de Pernambuco
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBF	Escola Bíblica de Férias
EEM	Escola de Educação Musical
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETECM	Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FAPROM	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação do Profissional em Música
FSTBNB	Faculdade do Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GEPAF	Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental
GRE	Gerência Regional de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
IEP	Instituto de Educação de Pernambuco
IJME	The International Journal of Music Education
ISME	The International Society for Music Education

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCB	Ministério Centrado na Bíblia
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
OCC	Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque
ONG	Organização Não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM +	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPCFB	Rede de Produtores Culturais da Fotografia
Sema	Superintendência de Educação Musical e Artística
STBNB	Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	DOCÊNCIA DE MÚSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIÁLOGO COM PESQUISAS DAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E DE MÚSICA.....	35
2.1	DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
2.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	46
3	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49
3.1	DOCÊNCIA: DESCAMINHOS E CAMINHOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO	49
3.2	EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRUTURA DIDÁTICA, ESCOLA, MAGISTÉRIO E PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES	61
3.3	DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDEFINIÇÕES, DICOTOMIAS E MULTIPLICIDADES.....	73
4	IDENTIDADE.....	89
4.1	NOÇÕES DE IDENTIDADE	89
4.2	IDENTIDADE NA MODERNIDADE OU NA PÓS-MODERNIDADE?	93
4.3	IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	104
4.4	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PISTAS HISTÓRICAS	112
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	119
5.1	ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	119
5.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO.....	131
5.3	HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES.....	133
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETA E TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	138
5.5	CAMPO DE PESQUISA E ESCOLHA DOS SUJEITOS.....	147
6	VOZES DOCENTES EM UMA TRAMA POLIFÔNICA	151
6.1	PROFESSORA EDELWEISS: UMA PROFESSORA DE MÚSICA PIONEIRA NAS REDES MUNICIPAIS DE JABOATÃO DOS GUARARAPES E OLINDA.....	151

6.1.1	Formação Inicial	156
6.1.2	Docência de Música na Educação Básica	161
6.1.3	Identidade.....	177
6.2	PROFESSORA BRISA CANTANTE: UMA DOCENTE APAIXONADA PELO CANTO CORAL NA ESCOLA.....	186
6.2.1	Família	188
6.2.2	Docência de Música na Educação Básica	191
6.2.3	Práticas Musicais Escolares	199
6.2.4	Identidade.....	214
6.3	PROFESSORA FLOR DE LÓTUS: UMA DOCENTE QUE LUTA PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS	225
6.3.1	Igreja.....	228
6.3.2	Formação Musical	230
6.3.3	Docência de Música na Educação Básica	234
6.3.4	Identidade.....	247
6.4	TRANSVERSALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA	255
7	REENCONTROS, ENCONTROS E APROXIMAÇÕES	261
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
	REFERÊNCIAS.....	278
	APÊNDICE A – TEXTO DO E-MAIL PARA AS GRE’s.....	300
	APÊNDICE B – TEXTO DO E-MAIL PARA SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	301
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS GRE’s	302
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	303
	APÊNDICE E – TCLE TÉCNICOS DE ARTE	304
	APÊNDICE F – TCLE SERVIDORES MUNICIPAIS	305
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TESE.....	306
	APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUALIFICAÇÃO DA TESE	307
	ANEXO A – OFÍCIOS DE APRESENTAÇÃO EMITIDOS PELO PPGE.....	308

1 INTRODUÇÃO

A minha experiência profissional na docência de música iniciou-se antes da minha formação inicial de licenciatura, uma vez que possuía outra formação na área que me dava condições de atuar em cursos livres de música. Trabalho em duas instituições de ensino musical: uma instituição de curso livre de música, que se tornou Faculdade particular em 2017, a qual oferece Licenciatura em Música, e um projeto social. Nunca tive oportunidade de atuar profissionalmente na educação básica, mas esse espaço de ensino sempre me atraiu devido ao seu aspecto democrático e abrangente, um campo de trabalho favorável para a educação musical. Em virtude disso, desde o meu curso de especialização, realizo pesquisas voltadas à formação e à atuação de professores de música nesse nível de ensino.

Como discente no curso de Licenciatura em Música, percebia, em meios às conversas, que muitos colegas não vislumbravam a possibilidade de atuar como professor de música nas escolas de educação básica. Suas perspectivas profissionais estavam ligadas às escolas específicas de música: conservatórios e escolas técnicas. Nem mesmo as organizações não governamentais (ONG's) e os projetos sociais, outros espaços de atuação do professor de música, eram tidos como possibilidades de trabalho. Isso me inquietava, porque a licenciatura prepara o professor para atuar nas escolas de educação básica, conforme Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96, e os estudantes de licenciatura de minha época de graduação não tinham o desejo de atuar profissionalmente na educação básica.

Em consonância com o que observei em minha formação inicial no período de 2001 a 2007, Penna (p. 17, 2002) – fundamentada nos achados de pesquisas de campo realizadas entre 1999 e 2002 junto aos professores responsáveis pelas aulas de Arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa/PB – afirmou que “parece haver [...] uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica”. O que fazia aqueles colegas não pensarem na educação básica como um espaço de atuação profissional? Esse foi um questionamento que permaneceu em minha mente.

Durante a realização do curso de Especialização em Formação de Recursos Humanos para a Educação, tive oportunidade de pesquisar sobre a formação inicial do professor de música em Pernambuco, realizando uma pesquisa com cinco egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (PEREIRA, V. C., 2012). As questões sobre a atuação do professor de música na educação básica vieram novamente à tona quando um dos egressos afirmou o seguinte:

Egresso 3 - [...] Sobretudo, diria também que ela [a licenciatura da UFPE] de certa forma direciona para o ensino em escolas de música ao invés de em escolas regulares, o que certamente não condiz com a sua natureza. Felizmente, possuo outra formação que complementa as grandes lacunas deixadas pela licenciatura (PEREIRA, V. C., 2012, p. 90-91, grifo do autor).

A partir da afirmativa do egresso, parecia, então, que o desinteresse pela atuação do licenciado na escola básica poderia estar ligado ao fato de o curso não direcionar o aluno, de certa forma, ao ensino de música na escola básica ou em escolas regulares, como o Egresso 3 afirmou. Mas será que a influência da formação inicial era a resposta ao meu questionamento inicial? A dúvida permaneceu.

Tive a oportunidade de vivenciar o ensino de música em uma escola de educação básica pela segunda vez, por meio da observação, durante a coleta de dados da minha investigação do Mestrado em Educação. A primeira vez que fui a uma escola básica para observar o ensino de música foi durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura.

Durante a realização da pesquisa de Mestrado, surgiu novamente a questão da atuação do professor de música na escola básica. A professora investigada não se sentia preparada, no início de sua carreira, para atuar na educação básica. Vejamos o que ela disse:

[...] eu [...] esperava muito da licenciatura e fiquei um pouco frustrada em relação a algumas coisas. Principalmente, quando saí do curso, quando terminei, em [...] 2001, sem saber **como** [um pouco de ênfase] seria depois para trabalhar com música, viver de música ou, então, **atuar** [com ênfase] só com a licenciatura, e uma licenciatura que não dá tanto suporte... para você trabalhar em muita coisa, dá mais suporte para você trabalhar em conservatórios, em escolas já preparadas. Mas [...] foi um curso de que eu não me arrependo. [...] Na verdade, assim que terminei o curso de música, eu comecei a atuar na área de música mesmo. Então, foi a partir daí que..., **quebrando a cara mesmo** [um pouco de ênfase], ralando e... e.... aceitando o que vinha pela frente, comecei a me envolver **mais** [com ênfase] com a área e..., assim, a gostar mesmo. Embora tendo uma... formação com algumas lacunas, eu consegui driblar um pouquinho essa... frustração do próprio curso (PEREIRA, 2013, p. 125-126, grifo do autor).

Pelo que observamos na fala da docente investigada, a licenciatura não a fez se sentir segura para atuar na educação básica – a professora se sentia preparada para atuar em escolas específicas de música. Apesar disso, a docente procurou munir-se de saberes que a ajudaram a dar conta das demandas de ensino que enfrentou na educação básica. Parece que ela não se sentia preparada para ser professora de música da educação básica, mas buscou construir essa identidade profissional docente enfrentando as dificuldades e aceitando os desafios oriundos de sua prática. O relato da docente investigada não deixa claro como ela buscou construir essa identidade profissional.

É interessante também notar que a docente investigada, durante a pesquisa de Mestrado, passou por uma situação semelhante à do egresso 3 da pesquisa realizada no curso de especialização – não sentiram que o curso de licenciatura os preparou para atuar na educação básica. Fato contraditório diante da finalidade de um curso desse tipo. A docente investigada em nossa pesquisa de Mestrado é uma das professoras participantes da nossa tese de Doutorado.

Dessa forma, aquele questionamento que havia surgido em minha mente durante a realização do curso de licenciatura foi se refinando através das pesquisas realizadas até que tomou a forma de uma das questões passíveis de serem investigadas após a conclusão da dissertação: como se constrói e se caracteriza a identidade dos docentes de música? A partir das inquietações sentidas no período da Licenciatura e do questionamento que resultou dos achados da investigação de Mestrado, surgiu a nossa pergunta de pesquisa para a tese de Doutorado: como professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife (re)constróem suas identidades profissionais docentes? Nosso objeto de pesquisa é a identidade profissional docente do professor de música da educação básica.

A temática da Identidade e Profissionalização Docente aparece como tema emergente nas dissertações e nas teses defendidas na área de formação de professores no período de 1990 a 1996 no Brasil, abrindo perspectivas para questões como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de gênero, questões de carreira, organização profissional e sindical (ANDRÉ, 2002). Dos 118 trabalhos apresentados no período de 1999 a 2008 no GT 8 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), as categorias mais pesquisadas são Identidade e Profissionalização Docente e Formação Inicial, mantendo as pesquisas sobre identidade uma frequência equilibrada de número de trabalhos ao longo de 10 anos, deixando de ser investigada apenas em 2004 (BRZEZINSKI, 2009). De acordo com Faria e Souza (2011), a compreensão sobre os estudos que versam acerca da identidade docente no âmbito da pesquisa em Educação pode trazer contribuições à área de formação de professores e, consequentemente, à educação escolar.

Na área de Educação Musical, Pires e Dalben (2013) fizeram um levantamento dos artigos sobre o tema educação musical nas escolas de educação básica na produção da Revista da ABEM no período de 1992 a 2011. Na categoria formação e prática profissional, as subcategorias conhecimentos *sobre/dos professores* e *formação e relação profissional* não trazem nenhum trabalho sobre a identidade profissional docente do professor música na educação básica.

A despeito da relevância da pesquisa sobre identidade profissional docente no âmbito das investigações acerca de formação de professores na área de educação, somente detectamos, até julho de 2018, dois trabalhos acadêmicos que tratam da temática de identidade profissional do professor de música na educação básica: as teses de doutorado em educação sobre a identidade profissional do educador musical nas escolas municipais de Pelotas-RS (WILLE, 2013) e sobre dois professores de música concursados em uma rede municipal de ensino no estado de São Paulo (JOLY, 2017). Na área de educação musical, localizamos apenas a dissertação de Campos (2016), a qual analisou o processo de construção da identidade profissional docente de quatro licenciados em música egressos da UFRN que atuam nas redes públicas e privadas de ensino na cidade de Natal – RN. Uma das autoras afirma que “ainda são escassos os trabalhos que tratam especificamente da identidade docente do educador musical, o que torna este assunto um campo fértil para investigação” (WILLE, 2013, p. 16).

A pesquisa realizada em nossa tese possui como temática a (re)construção da identidade profissional docente do professor de música da educação básica na região metropolitana do Recife, constituindo-se como uma pesquisa inédita por abordar um campo de pesquisa e objetivos diferentes dos que são propostos por Wille (2013), Joly (2017) e Campos (2016). Em um momento no qual o ensino de música vem se (re)instituindo gradativamente na educação básica pública na região metropolitana do Recife, desde a publicação da Lei nº 11.769/2008, a qual foi substituída pela Lei nº 13.278/2016, que atesta que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são linguagens obrigatórias do componente curricular Arte na educação básica e tem prazo de cinco anos para sua implantação, investigações como as que propomos podem contribuir para a ampliação das discussões nessa área.

Nesse sentido, Dubar (2005) declara que as condições de trabalho e emprego, atualmente, estão diferentes, condicionando, assim, a construção das identidades sociais/profissionais. O autor afirma que a profissão passa a adquirir importância particular como dimensão da identidade das pessoas, principalmente levando-se em conta as novas configurações que assumiu nos últimos anos.

No caso da região metropolitana do Recife, os sistemas municipais de ensino estão gradativamente contribuindo para a (re)configuração da identidade profissional docente do professor de música no estado de Pernambuco, à medida que promovem concursos públicos nos quais é exigida a formação de Licenciatura em Música para ingresso no cargo de Professor de Educação Musical, Professor de Música ou Professor do conteúdo Música no

componente curricular Arte, desde a publicação da extinta Lei nº 11.769/2008, como veremos no estudo exploratório que realizamos, apresentado no capítulo dos procedimentos metodológicos da tese. Antes da publicação dessa lei, eram raras as escolas que ofereciam ensino de música com professores licenciados em nosso estado.

Já no que diz respeito ao nosso país, Röpke (2017), Werner (2017), Neves (2017) e Garcia (2017) fizeram um mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica, o qual foi/é realizado pelo grupo de pesquisa Formação e Atuação do Profissional em Música (FAPROM). No nosso entendimento, o trabalho do grupo se constituiu/constitui com uma contribuição relevante sobre a docência de música na educação básica brasileira. De acordo com Cereser *et al.* (2017), a pesquisa realizada pelo grupo FAPROM foi a primeira investigação realizada que trabalhou com dados das cinco regiões do Brasil e revelou que, na região Nordeste, existe a maior concentração de professores jovens atuando, algo que pode ser resultado de políticas públicas voltadas para o ensino de música por meio de concursos públicos para a área de educação musical. Röpke *et al.* (2016, grifo nosso) acrescenta que “ainda carecemos de informações sobre o perfil do profissional que está atuando com o conteúdo de música das escolas de educação básica nesta região [Nordeste].” Em nossa percepção, é possível que essa faixa etária de professores de música jovens na região Nordeste seja decorrente dos desdobramentos da lei que tornou a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte no ano de 2008.

A publicação da Lei nº 11.769/2008 foi resultado de várias ações de diversos segmentos da sociedade. De acordo com Pereira (2010), em 2004, o Ministério da Cultura instalou as Câmaras Setoriais para as Artes e reconheceu o diálogo com as associações informais de músicos, as quais se reuniram em fóruns estaduais e em um fórum nacional de músicos. O objetivo foi acolher as propostas de políticas públicas para música dessas instâncias de representação da classe. Estas políticas, uma vez pactuadas com representantes de outros elos da cadeia produtiva musical, integrariam o futuro Plano Nacional de Cultura. Figueiredo (2010, p. 3) prossegue com o relato histórico, afirmando que:

Em 2006 foi iniciado um Grupo de Trabalho (GT), com a participação de músicos e educadores musicais. Este GT esteve sob a coordenação do músico Felipe Radicetti, coordenador do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música. A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical foi convidada a participar de reuniões com o GAP para contribuir nos debates e encaminhamentos. Destas reuniões resultou a formação do GT que articulou as diversas etapas até a aprovação da lei 11.769/2008. A primeira decisão do GT foi o estabelecimento de uma pauta única de discussões para ser levada ao Congresso Nacional. O grupo tinha total consciência de que vários fatores deveriam ser tratados, mas a opção pela pauta única foi decisão

fundamental para a concentração de esforços em uma direção clara: aprimoramento da legislação vigente para a educação musical.

Diversas ações foram empreendidas a partir de 2006 junto à Comissão de Educação do Senado Federal; tais ações se desdobraram em mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais em prol da aprovação de uma lei que incluísse a música na escola de forma clara e objetiva. Audiência pública no Senado, reuniões com parlamentares, encontro com o Ministro da Educação e com assessores do MEC e do MINC, eventos diversos por todo o país, deflagração de uma campanha nacional pela educação musical escolar são algumas das ações desenvolvidas pelo GT.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 12/2013, a partir da aprovação da referida lei, ganhou fôlego, em todo o Brasil, o debate e a busca de estratégias para o cumprimento da nova norma. Em 24 de julho de 2009, com a participação de representantes das áreas de Educação e de Música, foi realizado o Seminário Ensino de Música nas Escolas durante o IX Festival de Música de Ourinhos, no estado de São Paulo. No ano de 2011, a Secretaria de educação básica do MEC realizou reunião com especialistas do campo musical para discutir o ensino de Arte e Música nas escolas, resultando em um documento com subsídios ao CNE para a definição das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica.

O Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, também promoveu audiências públicas em quatro regiões do país (Nordeste, Norte, Centro-oeste e Sul), em 2013, com o intuito de dialogar com profissionais da área. A região Nordeste realizou sua audiência pública no dia 7 de junho daquele ano, em Natal-RN, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o MEC. O evento que fomentou a realização dessas audiências foi um simpósio promovido em dezembro de 2012 pela Comissão constituída pelo MEC para realizar estudos sobre o ensino da música nos currículos da educação básica, tendo em vista a Lei nº 11.769/2008. Esse evento inicial teve como objetivo colher subsídios para o trabalho da comissão e contou com a participação exitosa de associações, entidades, professores e especialistas no assunto (ATUALIDADES ABEM, 2013). Nos dias 07 e 08 de agosto de 2014, foi realizado o I Encontro do Fórum Permanente de Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. O evento foi promovido pela ABEM e teve como objetivo refletir e propor objetivos, concepções, conteúdos e metodologias que pudessem fortalecer a educação musical na escola (FÓRUNS ABEM, 2014). Tivemos oportunidade de estar nos dois eventos realizados na região Nordeste, participando ativamente dos debates ocorridos.

Reconhecemos que a aprovação da Lei nº 11.769/2008 foi um momento de histórica conquista em relação ao ensino de música no Brasil, uma vez que a norma dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, alterando o Artigo 26 da LDBEN nº 9.394/1996 e tornando a música conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte na educação básica, mas não exclusivo. Entretanto, no que diz respeito à docência de música nesse nível de ensino e considerando o avanço trazido pela LDBEN nº 9.394/1996 em relação à formação de professores para as escolas, a Lei nº 11.769/2008 também abriu espaço para um retrocesso em relação à formação inicial para o professor de música no Brasil, retrocesso esse cujo eco parece ainda reverberar nos documentos sobre o ensino de Arte na escola – pelo menos nas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica e nos parâmetros da área de Arte no estado de Pernambuco, como veremos adiante.

Na época, foi vetado o segundo parágrafo da lei, o qual acrescentaria ao Art. 62 da LDB em vigor o parágrafo único que dizia respeito à necessidade de formação específica na área para o ensino de música. A mensagem 622 da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República, datada de 18 de agosto de 2008, apresenta as seguintes razões para o veto:

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 qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia 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.

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, Mensagem nº 622, 2008).

Ora, sabemos ser verdadeiro que houve e ainda há profissionais atuantes na área de música sem licenciatura no campo do conhecimento, como veremos no estudo exploratório que realizamos e na seção sobre a docência de música na educação básica apresentada no capítulo sobre a Docência na educação básica. Entretanto, a história da educação musical escolar em nosso país nos mostrou que a fragilização ou o comprometimento da formação inicial do professor de música trouxe prejuízos à educação musical no Brasil – quer seja no

aspecto do ensino de música, quer seja na formação dos professores dessa área para as escolas básicas.

Outrossim, conforme já afirmamos em pesquisa anterior (PEREIRA, V. C., 2012), no caso dos detentores do denominado notório saber – o reconhecimento público do saber em determinada área do conhecimento –, a própria LDBEN nº 9.394/1996 prevê no parágrafo único do Art. 66 que o notório saber “poderá suprir a existência de título acadêmico”, desde que “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim”. A lei já estabelece a regulamentação para essa situação, designando as universidades como instituições devidamente qualificadas e responsáveis por conferir um título de grande importância para o exercício do magistério na educação superior. Já no que diz respeito à educação básica, verificamos que o Art. 62 da mesma lei preceitua que a formação de professores para atuar nesse tipo de educação escolar “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. O Art. 65 acrescenta que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, ficando evidente a necessidade de uma formação de licenciatura para o exercício da docência, caracterizada basicamente pelo domínio dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos. Recentemente, com a reforma do ensino médio, abriu-se exceção para o exercício de pessoas com notório saber no itinerário formativo da formação técnica e profissional do Novo Ensino Médio, cujas ponderações apresentaremos no terceiro capítulo dessa tese.

Ao que nos parece, o que está posto no veto vai de encontro ao contido na própria LDBEN nº 9.394/1996, conforme expusemos. Penna (2010, p. 141) chama também a nossa atenção para a questão de que a publicação da Lei nº 11.769/2008 abriu diversas possibilidades para a educação musical, mas essa lei não geraria mudanças automáticas na prática cotidiana, uma vez que “a realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos espaços possíveis”. Concordamos com a autora e reconhecemos a não efetivação do ensino de música com professores licenciados em toda a região metropolitana do Recife, nosso campo de pesquisa, bem como as dificuldades enfrentadas por aqueles que atuam nas escolas dessa região para construírem suas identidades profissionais docentes nesse nível de ensino.

Em maio de 2016, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, a qual define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica. Essa norma, em seu artigo primeiro, atesta que tem por finalidade orientar escolas, Secretarias de

Educação, instituições formadoras de profissionais e professores de Música, Ministério da Educação e Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na educação básica em suas diversas etapas e modalidades, de acordo com o previsto pela Lei nº 11.769/2008.

No que compete às escolas, os incisos quarto e quinto do parágrafo 1º do Art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 recomendam que as instituições escolares organizem seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, englobando a contribuição dos mestres de saberes musicais e de outros profissionais vocacionados à prática de ensino e que promovam a formação continuada de seus professores dentro da jornada de trabalho desses profissionais. Já no que concerne às secretarias de educação, o inciso 7º do parágrafo 2º do Art. 1º afirma que cabe às secretarias “realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música”.

O professor de música ampliou suas oportunidades de trabalho em decorrência da obrigatoriedade do ensino de música e a educação básica tornou-se o maior campo de atuação profissional para os docentes dessa área no país. A importância da lei de 2008 foi significativa para a educação musical em nosso país e, particularmente, para o estado de Pernambuco. Após a publicação dela, municípios da região metropolitana e também do interior do estado passaram a abrir concursos públicos para professores de música na educação básica. É fato que ainda são poucos municípios que realizaram concursos, mas, ainda assim, consideramos um avanço.

A regulamentação promovida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2016 foi mais um passo para a viabilização do ensino de música na educação básica. Por outro lado, preocupa-nos o fato de que, mesmo recomendando que as escolas contratem professores licenciados, sugere-se na resolução que as escolas incorporem “a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” – inciso quarto do parágrafo primeiro do Artigo primeiro. Entendemos que a música também é prática social e que os saberes e práticas musicais construídos por diversas culturas são relevantes para a formação e para o ensino de música – na região nordeste e no estado de Pernambuco essas práticas permeiam o nosso fazer musical nos cursos de formação em música e nas práticas musicais escolares e em projetos sociais. O que nos preocupa é a possibilidade de uma interpretação inadequada dessa recomendação, estimulando e até justificando a atuação profissional de professores sem a licenciatura em música nas escolas. O veto ainda ecoa. Esperamos que, em decorrência da regulamentação da Lei nº 13.278/2016, outras diretrizes

para a operacionalização do ensino das diversas linguagens artísticas possam ser lançadas, de modo a corrigir essas inconsistências.

Figueiredo (2010) nos apresenta outra preocupação: a questão da polivalência para o ensino de arte que ainda persiste na educação básica. Acerca disso, o autor recomenda que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos de cada linguagem artística, pois, atualmente, vigoram diretrizes curriculares específicas para cada linguagem artística e, por esse motivo, um professor de música não está preparado para ensinar teatro, da mesma forma um professor de artes visuais não está apto para lecionar dança na escola e assim sucessivamente. Para o autor, é primordial que seja desconstruída a ideia de que a arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único professor, mesmo que sejam saudáveis as suas conexões com outras áreas do conhecimento.

O professor de música ampliou o seu campo de atuação profissional em decorrência da obrigatoriedade do ensino de música, particularmente na região metropolitana do Recife. Dessa forma, considerando a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e a relevância da temática de identidade e profissionalização docente na área de formação de professores, pesquisas como a que realizamos podem contribuir para as discussões sobre a atuação do docente de música neste âmbito de ensino, para a organização curricular da educação básica, para a formação do quadro docente desse nível de ensino, para o estudo do papel do Estado na formação e para a delimitação de campos de atuação profissional, consequentemente, para o avanço da profissionalização docente, demonstrando a relevância social, acadêmica e científica dessa investigação de Doutorado.

Passaremos aos questionamentos resultantes da problematização da temática abordada em nossa tese: a (re)construção da identidade profissional docente do professor de música da educação básica na região metropolitana do Recife. Nossas indagações são as seguintes: o que significa ser professor de música da educação básica? Como professores de música se veem enquanto professores da educação básica? Que elementos atuam na construção da identidade profissional docente do professor de música da educação básica?

O objetivo geral desta tese foi compreender os processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. Nos objetivos específicos, buscamos: descrever o processo de constituição da docência de música na Educação Básica brasileira; analisar os elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife; identificar (re)configurações da identidade profissional docente de professores de música que atuam na

educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. A partir da problematização do tema proposto por essa pesquisa, foi formulado o seguinte pressuposto: existem processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife-PE que precisam ser identificados, categorizados e socializados visando a contribuir para o processo de (re)constituição da docência de música neste nível de ensino.

A tese está estruturada da maneira que segue. Na *Introdução*, trazemos o objeto de pesquisa, a problematização, o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa e o pressuposto da investigação. O segundo capítulo diz respeito à *Docência de Música e Identidade Profissional Docente do Professor de Música na Educação Básica: um Diálogo com Pesquisas das áreas de Educação e de Música*. Nele, buscamos discutir a produção acadêmica sobre as categorias teóricas de nossa tese.

Docência na Educação Básica é o título do terceiro capítulo, no qual analisamos a docência no contexto do processo histórico de profissionalização dos professores, caracterizamos a educação básica brasileira na sua estrutura didática, no ingresso na carreira, na atuação profissional e nas práticas musicais escolares dos docentes deste nível de ensino a partir da Lei nº 9.394/1996, bem como identificamos a trajetória histórica da docência de música na educação básica em nosso país. No quarto capítulo, *Identidade*, buscamos compreender noções de identidade na Psicologia, na Sociologia e no mundo contemporâneo, além de apreender conceitos relacionados à identidade profissional e identidade profissional docente, bem como identificar pistas históricas acerca da identidade profissional docente do professor de música na educação básica brasileira.

O quinto capítulo da tese trata das trilhas para a construção do *Percurso Metodológico*. Nele, divulgamos o estudo exploratório, a abordagem metodológica e o método de pesquisa adotado, a história de vida, delimitando os instrumentos de coleta, os procedimentos de análise dos dados, o campo e as participantes da pesquisa.

O sexto capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados da investigação e é intitulado *Vozes Docentes em um Trama Polifônica*. Nesta parte da tese, apresentamos as três histórias de vida das professoras investigadas e a transversalização dessas histórias. O sétimo capítulo trata dos *Reencontros, Encontros e Aproximações* com as professoras investigadas na tese. Nele compartilharemos como a pesquisa realizada nos fez refletir sobre nossa própria docência de música e sobre nossa identidade profissional docente como professora de música de espaços não escolares e do ensino superior, bem como as circunstâncias como conhecemos as professoras Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus.

Nas *Considerações Finais*, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos na tese, articulando-os com o objetivo geral, com os objetivos específicos e com o pressuposto da investigação, revelando a nossa tese e apontando alguns questionamentos para reflexão e pesquisa futuras. Passaremos à exposição do segundo capítulo dessa investigação.

2 DOCÊNCIA DE MÚSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIÁLOGO COM PESQUISAS DAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E DE MÚSICA

O objetivo deste capítulo é discutir a produção acadêmica sobre Docência de Música na Educação Básica e Identidade Profissional Docente do Professor de Música na Educação Básica, que se constituíram como descritores do nosso levantamento do estado do conhecimento. Esse procedimento proporcionará maior rigor científico à nossa pesquisa de Doutorado, pois, de acordo com Alves-Mazzotti (2006), para que o pesquisador possa inserir a sua investigação de alguma forma no processo de produção coletiva do conhecimento, é necessário que esse pesquisador esteja familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, produzindo, assim, a aprovação de sua confiabilidade, a validação do conhecimento gerado pela pesquisa e a relevância pela comunidade acadêmica.

O recorte temporal para o levantamento foi o período de 2008 a 2018, levando-se em consideração o ano da publicação da extinta Lei nº 11.769/2008, que tornou a música conteúdo obrigatório no componente curricular de Arte na educação básica, até às pesquisas mais recentes, quando do fechamento desse levantamento em julho de 2018. As fontes de consulta foram títulos e resumos de teses e dissertações do programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, UFSM, UFSCar, UFRJ, UnB e UFPel. Os programas investigados, além do programa da UFPE, foram consultados por terem professoras da área de música como orientadoras – Cláudia Bellochio, Luciane Garbosa, Ilza Joly, Monique Nogueira, Patrícia Pederiva e, no caso da UFPel, por ser o programa no qual localizamos uma tese de doutorado sobre a identidade profissional docente do professor de música na educação básica através do *google* acadêmico durante a fase de elaboração do projeto de seleção para o Doutorado. Também foram consultados títulos e resumos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em música no Brasil, a saber: UFRJ, UFG, UNICAMP, UFBA, UFPB, USP, UFMG, UNESP, UNIRIO, UDESC, UFPR, UFRGS, UFU, UFRN, UnB e UFPE.

Verificamos também títulos e resumos de comunicações publicadas em anais de eventos científicos da ANPEd (GT 4 – Didática, GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 8 – Formação de Professores e GT 24 – Educação e Arte), da ABEM e da ANPPOM. Destacamos que o GT 24 da ANPEd somente foi criado em 2009. Como última fonte de consulta nacional, examinamos títulos e resumos de artigos de revistas científicas de programas de pós-graduação e das associações nacionais de música: *Revista da ABEM*, *Revista Opus* da ANPOMM, *Revista Claves* do Programa de Pós-graduação em Música da

UFPB, *Revista Brasileira de Música* da UFRJ, *Revista Per Musi* da Escola de Música da UFMG, *Revista Música Hodie* do Programa de Pós-graduação em Música da UFG, *Revista Ictus* do Programa de Pós-graduação em Música da UFBA, *Revista Música em Contexto* do Programa de Pós-graduação em Música da UnB, *Revista Música* do Programa de Pós-graduação em Música da USP, *Revista Música em Perspectiva* do Programa de Pós-graduação em Música da UFPR, *Revista Debates* da UNIRIO, *Revista Sonora* da UNICAMP e *Revista Em Pauta* do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS.

Por fim, no âmbito internacional, nossas fontes de consulta foram teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Ciências da Educação das Universidades do Porto, de Lisboa e de Coimbra, em Portugal, bem como artigos de *The International Journal of Music Education* (IJME), um periódico científico da *The International Society for Music Education* (ISME). O recorte temporal abrangeu o período de 2013 ao primeiro semestre de 2018, com o intuito de recolher informações sobre pesquisas internacionais dos últimos cinco anos.

É importante salientar que consideramos para este levantamento somente as pesquisas que tratam de professores licenciados em música que atuam educação básica. Tal decisão está relacionada diretamente ao nosso objeto de pesquisa – a identidade profissional docente do professor de música da educação básica. Concordamos com Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003) e Wille (2013), que defendem a formação superior como base inicial para a docência e profissionalização do ensino, e com Weber (2003), a qual afirma que a formação em nível superior é um dos aspectos importantes do processo de profissionalização dos docentes da educação básica. Quando os objetivos e/ou resultados da pesquisa não estavam claros nos resumos, procuramos identificar esses dados das investigações no próprio texto do documento examinado. Além disso, julgamos relevante incluir pesquisas cujo descritor não correspondia exatamente ao termo docência de música na educação básica, mas que abordavam a docência de música na educação básica como profissão em seus títulos e resumos. Considerando que algumas pesquisas nacionais examinadas originalmente eram investigações de mestrado ou doutorado, cujos recortes foram publicados em revistas e eventos científicos, optamos por apresentar os dados da pesquisa original e apenas indicar os títulos e o ano de suas publicações posteriores. Tal estratégia tornará a leitura menos cansativa, evitando repetições desnecessárias.

2.1 DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As dissertações e teses do programa de pós-graduação em Educação da UFPE, UFSM, UFRJ e UnB não apresentam nenhum trabalho referente à Docência de Música na educação básica no período de 2008 ao primeiro semestre de 2018. Os PPGE's da UFPel e da UFSCar apresentam, cada um, uma tese sobre o assunto. Já nos trabalhos dos dezesseis programas de pós-graduação em música brasileiros, encontramos sete dissertação e duas teses – uma dissertação oriunda da UnB e as outras seis dissertações, bem como as duas teses, vindas da UFRGS. Nos anais da ANPEd, não foi localizada nenhuma comunicação. Os anais da ANPPOM apresentam três comunicações e os anais da ABEM também trazem nove comunicações orais. Já nas treze revistas científicas de música investigadas, detectamos cinco artigos sobre a temática – quatro publicados na *Revista da ABEM* e um na *Revista Opus* da ANPPOM. Em âmbito internacional, não localizamos nenhuma pesquisa referente à temática em questão.

Dentre as *onze pesquisas de pós-graduação analisadas*, dez tiveram como sujeitos professores de música da educação básica – (WILLE, 2013; GAULKE, 2013a; MACHADO, 2014; FIGUEIRÔA, 2017; GARCIA, 2017; GAULKE, 2017; RÖPKE, 2017; NEVES, 2017; VIAPIANA, 2017; WERNER, 2017); uma teve como objeto empírico 111 artigos da *Revista da ABEM* que tratavam da imagem da docência neste nível de ensino (MACEDO, 2015). Destacamos que, no caso da tese de Wille (2013), focamos nos resultados voltados à temática de Docência de Música na educação básica, uma vez que essa pesquisa também trata da identidade profissional do professor de música, conforme abordaremos na próxima seção desse capítulo.

Dos resultados das investigações elencadas no parágrafo anterior, os achados de Wille (2013) nos revelaram a importância de exercer a profissão em uma escola básica a partir de uma formação inicial específica na área de música para a construção da docência, as dificuldades enfrentadas pelo professor em sua prática docente nas escolas, bem como a escassez de pesquisas sobre a profissão e a carreira docente de música. Chamou-nos atenção a dualidade que foi encontrada na literatura da *Revista da ABEM* no período de 1992 a 2013: a busca da profissionalização docente e as contradições que podem denotar a desprofissionalização da docência de música na educação básica apresentadas pela investigação de Macedo (2015). Nesse sentido, a pesquisa de Gaulke (2013a) nos mostrou que a construção da docência de música de cada professor aprendente – aquele que está iniciando

sua carreira profissional – acontece em um tempo e em um espaço, docência que é única na sua singularidade, mas que faz parte da pluralidade de uma categoria profissional.

Observamos que, mesmo depois da obrigatoriedade do ensino de Música resultante de determinação legal em 2008, ainda há muito a ser feito – são poucas pesquisas sobre a docência de música na educação básica. Encontramos muitas pesquisas falando sobre ensino de música, mas não sobre a docência como profissão – entendemos que o ensino é apenas um dos elementos que constituem a docência. Por outro lado, a situação ainda pode ficar mais difícil considerando as implicações que a reforma do ensino médio traz para a docência e para a docência de música na educação básica, como veremos no capítulo que trata sobre a docência na educação básica.

A tese de Doutorado de Machado (2014) detectou onze indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música, sendo três em professores iniciantes e oito em professores experientes dos anos finais do ensino fundamental. Desses achados, destacamos – para os iniciantes – a tendência a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino, bem como a apresentação de maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados. Sobre os professores experientes, instigou-nos a tendência a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente e a postura de constante aprendizagem. Os achados de Figueirôa (2017) – que buscou compreender, na História de Vida de professores de Música, como estes constroem laços com a educação básica – revelaram que é a partir do movimento (auto)biográfico, o qual faz emergir os relatos de experiência, que professores de música constroem laços com a escola de educação básica, quais sejam: pela formação com a música, pela História de Vida implicada com o contexto escolar e pelas práticas musicais de vida. Para o autor, é possível perceber nesse triplo movimento (auto)biográfico primeiramente uma ligadura que as professoras investigadas constroem em si mesmas com a música e a escola.

Os achados de Machado (2014) caracterizam duas facetas da carreira docente e nos remetem à importância dos saberes da experiência, conforme Tardif (2010), que os considera como núcleo vital do saber docente, pois são formados por todos os demais saberes, mas retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Por outro lado, o próprio Tardif (2010) também reconhece que os saberes dos professores, dentre outros aspectos, também estão relacionados à própria história de vida, à própria identidade do professor. Machado (2014), Tardif (2010) e Figueirôa (2017) reforçam a relevância do nosso objeto de pesquisa e o delineamento metodológico utilizado em nossa investigação – a História de Vida.

Os trabalhos de Gaulke (2017) e Viapiana (2017) têm como temática o desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica. Em suas análises, Gaulke (2017) percebeu que o desenvolvimento profissional de cada professor é único e pessoal, uma vez que é constituído através das experiências. Para a pesquisadora, os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores são: o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar. Com isso, ela depreende que é na alteridade que o professor se desenvolve e que a condição para o desenvolvimento profissional do professor de música é se reconhecer na experiência “na” e “com” a escola, sendo a experiência com o lugar o que constitui a toca – um lugar interno de formação, que se torna lugar que promove o desenvolvimento profissional ao amalgamar formação pessoal e profissional. A dinâmica do processo de desenvolvimento profissional acontece a partir da constituição da toca – um processo interno dos professores e, biograficamente, a partir da escola –, esta não como pano de fundo, mas na complexidade de sua dimensão espacial (formação, atuação e pistas para pensar a formação de novos professores nas licenciaturas). Já na dissertação de Viapiana (2017), o autor propõe o entendimento do desenvolvimento profissional como o processo de aprender a ensinar com duas perspectivas em relação à atuação do professor em sala de aula: interna, descrita como constatação de sua pesquisa, e externa, a qual está relacionada a políticas públicas educacionais e às condições de trabalho relacionadas a essas políticas. A investigação constatou que o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício em gestos profissionais da professora de música participante – expressos por meio dos gestos da linguagem, da encenação do conhecimento, do ajuste na ação e da ética – se deu a partir da experiência adquirida pela docente no contexto de atuação e foi impulsionado pela realização de três ações: flexibilização de pressupostos anteriores, vivência no ambiente de trabalho e reflexão sobre a prática.

Percebemos nos achados de Gaulke (2017) e Viapiana (2017) que esses pesquisadores convergem no reconhecimento da relevância do contexto de atuação profissional do professor de música e nas experiências e vivências no ambiente de trabalho como elementos cruciais para o desenvolvimento profissional. Nas singularidades de seus achados, Viapiana (2017) aponta as políticas públicas educacionais e seu rebatimento nas condições de trabalho do professor como uma das perspectivas do processo de aprender a ensinar – o desenvolvimento profissional –, enquanto que Gaulke (2017) indica que é na alteridade, na interdependência do outro, que o professor se desenvolve. Considerando que o professor de Música tem vários espaços de atuação profissional, entendemos que a escola básica – como lócus de atuação profissional dos participantes dessas duas pesquisas e também da nossa investigação de

Doutorado – é um dos lugares onde se concebe a docência de música como profissão e um lugar onde a relação com alunos, pais, comunidade, gestores, funcionários e professores das diversas áreas do conhecimento promove um desenvolvimento profissional singular. Compreendemos que as políticas públicas, em especial a extinta Lei nº 11.769/2008 e a Lei nº 13.278/2016, não somente refletiram/refletem no processo de aprender a ensinar música na educação básica, mas também na concepção do que é ser docente de música em uma escola de educação básica – algo que vai além do ensinar e aponta para a profissionalização docente nesse segmento educacional em nosso país.

Todas as quatro dissertações que apresentaremos a partir de agora constituem-se como recorte de dados da pesquisa intitulada *Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica: um survey sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia*, a qual foi/está sendo realizada pelo grupo de pesquisa Formação e Atuação do Profissional em Música (FAPROM), coordenado pela Dr^a. Liane Hentschke, da UFRGS. Essa pesquisa geradora contou com 918 participantes e, dentre estes, 193 professores assinalaram atuar na educação infantil, 274 professores nos anos iniciais e 161 docentes nos anos finais do ensino fundamental, bem como 123 professores do ensino médio.

A investigação de Röpke (2017) trata da amostra formada por docentes que se identificam com a educação infantil. Os achados revelaram que os professores que compõem a amostra, formada em sua maioria por mulheres, são mais jovens e atuam em mais escolas se comparados à média nacional e que a presença masculina foi consistentemente maior se comparada à média nacional de professores do sexo masculino que atuam na educação infantil. As mulheres, por seu turno, demonstraram sentirem-se mais autoeficazes para gerenciar o comportamento dos alunos e os professores com mais tempo de docência possuem maiores crenças de autoeficácia para gerenciar tais comportamentos, para motivar e encarar mudanças e desafios no ambiente escolar. Já no trabalho de Werner (2017), foram analisadas as crenças de autoeficácia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música. Os resultados das análises mostraram que a maioria da amostra é constituída por mulheres, as quais atuam há mais tempo nesta etapa da educação básica. Os achados revelaram maior presença de homens licenciados em música atuando nesta etapa e grande procura dos professores não especializados por cursos de formação musical. A dissertação de Neves (2017) trata da amostra dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Os achados revelaram que os docentes que são mais velhos e têm mais tempo de experiência docente têm níveis mais elevados de crenças de autoeficácia nas dimensões investigadas. Por outro lado, foi observado que os professores participantes possuem crenças

de autoeficácia mais enfraquecidas na dimensão do lidar com mudanças e desafios – esses desafios a serem superados pelos docentes de música são: falta de material adequado para a realização das aulas e falta de estrutura das escolas. A última investigação desse bloco, a dissertação de Garcia (2017), abrange a amostra dos professores de música da última etapa da educação básica – o ensino médio. Os resultados revelaram que os docentes de música que tiveram as maiores médias das crenças de autoeficácia para motivar os alunos foram aqueles que realizam atividades de musicalização infantil e ministram a disciplina de música nas escolas, bem como que os professores que se sentem mais capazes de lidar com mudanças e desafios são aqueles que atuam simultaneamente em outras etapas de ensino.

As pesquisas realizadas por Röpke (2017), Werner (2017), Neves (2017) e Garcia (2017) constituem-se em uma importante contribuição para que tenhamos uma noção geral sobre a docência de música em todas as etapas da educação básica em nosso país. Percebemos que as crenças de autoeficácia para ensinar música dos professores investigados revelam a importância da formação musical para a docência de música – tanto para os professores não especialistas que também atuam com música nos anos iniciais do ensino fundamental quanto para os professores especialistas do ensino médio que realizam atividades de musicalização infantil e lecionam a disciplina de música.

Afora isso, a presença de homens licenciados em música atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é um avanço grande em relação às questões de gênero na docência, uma vez que historicamente as mulheres são maioria nessas etapas. Entretanto, a atuação de professores especialistas em música – quer sejam homens ou mulheres – nessas etapas revela as lacunas na formação do pedagogo, uma vez que elas são da competência dos pedagogos sob o ponto de vista legal, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Por outro lado, o Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 atesta que os componentes curriculares Educação Física e Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental poderão estar a cargo do professor de referência da turma, o pedagogo, ou de professores licenciados nesses componentes, dando margem a uma possível atuação profissional de docentes de música nessa etapa como foi revelado na prática através da investigação de Werner (2017). Prosseguiremos, a partir de agora, com os achados das comunicações dos anais de encontros da ANPPOM e da ABEM.

Dentre as doze *comunicações orais* apresentadas nos eventos científicos de música pesquisados, quatro são recortes de pesquisas de mestrado e doutorado já apresentadas nesta seção (GAULKE, 2013a; MACEDO, 2015; FIGUEIRÔA, 2017). Os recortes foram publicados nas seguintes comunicações: *Aprendizagem da docência de música na educação*

básica: a busca do vínculo com o conhecimento (GAULKE, 2013b), *Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de Educação Básica* (GAULKE, 2013c), *Imagens da docência de música na educação básica a partir de uma análise da Revista da ABEM* (MACEDO, 2014) e *Docência de música em escolas de educação básica: um diálogo com a literatura* (FIGUEIRÔA; ABREU, 2017). Os achados das demais comunicações serão explicitadas no parágrafo subsequente.

Os resultados das pesquisas publicados nos anais de eventos nos revelaram que a docência em música na educação básica ainda é pouco desejada por professores de música – a pesquisa em andamento de Martinez e Pederiva (2013) busca identificar as motivações para que professores de música concursados desistam de ensinar na educação básica no Distrito Federal. Além disso, os próprios sistemas de ensino ainda não têm uma clareza do que vem a ser o trabalho do docente de música neste nível de ensino, pois as análises parciais das investigações de Oliveira *et al.* (2013) e Pereira *et al.* (2014) indicaram que a docência de música não tem sido tratada em suas especificidades em editais de concursos públicos para professores em municípios do Rio Grande do Sul (2008 a 2012). Os resultados finais dessas duas últimas pesquisas serão apresentados no trabalho de Del-Ben *et al.* (2016) no trecho adiante, o qual tratará dos artigos de revistas científicas de música. Pesquisando também sobre editais de concursos públicos, Braun, Almeida e Wolffenbüttel (2017), em seus resultados parciais, verificaram que nos concursos públicos para professores de música no Rio Grande do Sul (2008-2017), somente os editais analisados publicados entre 2010 e 2017 solicitaram a formação específica em curso superior de Licenciatura em Música para os candidatos à vaga de professor de música. De 2008 a 2009, não foram encontrados editais destinados à contratação de professores de música.

Apesar da desistência da docência de música encontrada no Distrito Federal e da pouca procura pela atuação profissional nesse nível de ensino também nesse local – aspectos da desprofissionalização docente –, encontramos um progresso acerca da exigência de uma formação específica de Licenciatura em Música em concursos públicos no Rio Grande do Sul, algo que se constitui em um avanço significativo para a profissionalização nesse campo naquele estado. Será que essa melhora tem atingido também outros estados do Brasil? É um questionamento que pode ser respondido através da realização de pesquisas de alcance estadual e/ou nacional para as quais as universidades públicas têm um papel relevante em sua realização.

A pesquisa de Mello (2015), também em andamento, teve a expectativa de que os resultados mostrassem o perfil profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música

da UFMS, as condições de trabalho, os fatores de satisfação e os desafios dos professores de música nas escolas de Campo Grande (MS), bem como caracterizassem a contribuição do curso de licenciatura em música da UFMS para suas práticas pedagógicas e para o bem-estar desses professores a partir da percepção deles próprios. Um achado dos resultados finais dessa pesquisa de 2015 foi publicado por Mello (2017), revelando que dentre os fatores que mais afetam o trabalho dos professores de música investigados na educação básica estão: as instalações e condições gerais de infraestrutura; a falta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos; a indisciplina dos alunos e a prática da polivalência. Esses professores se declararam felizes no trabalho a despeito de muitos desafios e espaços ainda a conquistar. Com relação à investigação em andamento de Del-Ben *et al.* (2017) sobre as condições de trabalho do professor de música na educação básica, destacamos os seguintes achados dentre os resultados parciais referentes aos dados sociodemográficos, formação, atuação, salário e renda de 20 professores participantes da pesquisa: a presença pouco expressiva de professores jovens; a frequência muito baixa de respondentes atuando no Ensino Médio, apesar de vários trabalharem em escolas privadas; a frequência expressiva de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, espaços em que o ensino costuma ser responsabilidade de professores formados em Pedagogia, bem como a formação qualificada dos respondentes. Essa pesquisa foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Música e Escola, da UFRGS, e dá continuidade a um estudo anterior (OLIVEIRA *et al.*, 2013; PEREIRA *et al.* 2014; DEL-BEN *et al.*, 2016) feito pelo mesmo grupo, o qual é coordenado pela Dr^a. Luciana Del-Ben.

Além do desafio de se inserir na docência da educação básica através de concursos públicos, para os quais nem sempre sua formação inicial é considerada, o professor de música se vê desafiado a enfrentar condições de trabalho nem sempre favoráveis à sua atuação profissional nas escolas básicas. Obviamente, esse não é um problema enfrentado exclusivamente por professores de Arte. Entretanto, as peculiaridades do ensino dos conteúdos desse campo do conhecimento acentuam essas dificuldades encontradas nas condições de trabalho das nossas escolas, principalmente as escolas públicas, e podem ter rebatimento na constituição de sua identidade profissional docente.

A última comunicação oral examinada foi o trabalho de Cereser *et al.* (2017), um recorte da pesquisa realizada pelo Grupo FAPROM com os dados referentes ao perfil dos professores de música que atuam na educação básica nas cinco regiões do Brasil. Os resultados referentes à região Nordeste revelaram que: há mais homens atuando na educação básica aqui; a menor média de idade dos professores se concentra em nossa região e também é

aqui que se concentra o menor tempo de experiência como professor de música, aliado ao maior número de professores atuando em escolas públicas, juntamente com a região Centro-oeste. Nesse sentido, fizemos um estudo exploratório em nossa tese com intuito de mapear a implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife-PE, cujos resultados foram apresentados no capítulo que trata do percurso metodológico.

Por fim, nos cinco *artigos de revista científica* analisados, verificamos que a pesquisa intitulada *Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica* (GAULKE, 2013d) trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado já apresentada (GAULKE, 2013a). Por seu turno, a publicação de Del-Ben *et al.* (2016) trata dos resultados finais das investigações divulgadas por Oliveira *et al.* (2013) e Pereira *et al.* (2014). Os achados conclusivos revelam que a docência de música na educação básica não tem sido tratada em suas especificidades em termos de conteúdos – os da formação do professor e/ou os conteúdos a serem desenvolvidos na atuação junto aos estudantes, nas escolas, apesar das determinações legais –, bem como sinalizam que a docência de música na educação básica é mais que ensinar conteúdos específicos da área.

O artigo escrito por Jardim (2009a) tem como objetivo circunscrever o processo de institucionalização da profissão docente, distinguindo o professor de música encaminhado para o exercício da docência nas escolas públicas do estado de São Paulo através de estudo histórico que abrange o período da Reforma da Instrução Pública de 1890, em São Paulo, e da Reforma Francisco Campos de 1931, conhecida pelas ações Villa-Lobos. Os resultados revelaram que a instituição da categoria profissional de Professor de Canto Orfeônico nesse estado foi decorrente da interferência, no campo educacional, de intelectuais de música como profissionais especializados que contribuíram para criar uma nova profissão e instituições especializadas para formá-la. Essa habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em escolas públicas, mediante fiscalização federal, e fez com que o professor de música da escola se tornasse um profissional distinto: o músico teria que receber a devida formação em canto orfeônico para se qualificar profissionalmente, formação essa que direcionava para o preparo do indivíduo cívico, disciplinado e social. A investigação de Pereira (2016) nos indicou que cada professor(a) investigado que atua na educação infantil possui uma história singular de trabalho. A construção dessa trajetória de trabalho só é possível mediante a interação com os sujeitos na escola, em especial as crianças, durante seu fazer docente. É por meio da convivência com os sujeitos que os(as) professores(as) vão reconstruindo suas experiências vividas, com vistas a tornarem-se, além de professores(as) de

música, professores(as) de crianças. Já na produção de narrativas de histórias de vida do artigo de Almeida e Louro (2016), quatro professores de música dialogaram suas formações com os espaços de atuação profissional na educação básica, resultando em três temáticas: “herança pedagógica”, “discussões sobre a universidade e relações com a prática” e “aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música”. Esses diálogos produziram reflexões sobre a formação e atuação de professores de música na educação básica.

Três investigações analisadas convergem no sentido de pensarmos a docência de música na educação básica para além do ensino dos conteúdos específicos da área (DEL-BEN *et al.*, 2016; PEREIRA, 2016; ALMEIDA; LOURO, 2016). Elas chamam a nossa atenção para a formação que repercute na prática profissional e para a necessidade de interação com os atores escolares – em especial, os estudantes. Não é somente ser professor de música na educação básica, mas ser um professor de música da educação básica construindo e assumindo a sua identidade profissional nesse nível de ensino, do qual a música passou a ser conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte desde 2008. O trabalho de Jardim (2009a) traz um importante registro sobre o processo histórico de constituição da docência de música na educação básica, chamando a nossa atenção para os valores preponderantemente extramusicais que são trazidos para a formação e para atuação de professores de canto orfeônico, sem desconsiderar a importância do canto coletivo na escola brasileira.

De forma geral, todas as investigações analisadas nesta seção demonstram que a busca pela profissionalização do docente de música na educação básica parece ser uma necessidade urgente: existem professores dando aulas de música que não são especialistas da área; docentes especialistas que desistem de atuar nesse nível de ensino; pedagogos que buscam formação especializada para dar aulas de música, enquanto que professores especialistas em música ministram aulas de música na educação infantil; não há uma clareza nos editais de concursos públicos, apesar de haver um avanço nas exigências sobre uma formação específica em editais verificados e pouco se tem pesquisado sobre docência de música na educação básica nas áreas de Educação e Educação Musical.

A maioria das pesquisas examinadas tem seu foco no professor que atua na escola básica, seja pela verificação do processo de constituição da docência em um determinado período histórico, seja por meio das análises dos editais de concursos, seja por meio de suas histórias de vida ou de estudos de casos com docentes iniciantes ou experientes, seja pela verificação de suas condições de trabalho. Os achados se harmonizam com a proposta de nossa investigação de Doutorado, na qual buscamos compreender processos de (re)construção da identidade profissional de professores de música que atuam na educação básica na região

metropolitana do Recife através do método de história de vida. Tais constatações revelam passos importantes para o avanço das pesquisas nessa área e para a constituição da docência em música nesse nível de ensino, pois oferecem subsídios para instituições formadoras, redes de ensino, gestores, professores e escolas atuarem de maneira mais eficaz.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As dissertações e teses do programa de pós-graduação em Educação da UFPE, UFSM, UFRJ e UnB não apresentam nenhum trabalho referente à temática no período de 2008 a julho de 2018. Somente os PPGE's da UFPel e da UFSCar apresentam, cada um, uma tese sobre o assunto. Nos trabalhos dos 16 programas de pós-graduação em música brasileiros, localizamos uma dissertação sobre o tema na UFRN e, nos anais da ABEM, detectamos uma comunicação oral. Os anais da ANPED, da ANPPOM, bem como as 13 revistas científicas de música investigadas não apresentam nenhum trabalho referente à identidade profissional docente do professor de música na educação básica. No levantamento internacional realizado, também não detectamos nenhum trabalho relacionado à temática dessa investigação.

Se as pesquisas acerca da docência de música na educação básica já são escassas, as investigações sobre identidade profissional docente do professor de música na educação básica são praticamente inexistentes no período investigado, uma vez que só localizamos duas teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e uma comunicação oral sobre o assunto. O que leva a nos depararmos com situações como estas no âmbito das pesquisas sobre a identidade profissional docente do professor de música na educação básica nas áreas de Educação e de Educação Musical no Brasil? Vamos ver o que as quatro pesquisas encontradas nos revelam sobre essa temática.

Nas pesquisas de pós-graduação, os achados da investigação de Doutorado de Wille (2013), que já foi apresentada na seção anterior, porque esse trabalho trata também da temática de Docência de Música na educação básica, evidenciam que a ideia de inacabamento e a dinamicidade da construção da identidade profissional docente do professor de música na educação básica é um processo que se constrói ao longo da vida, tornando os professores semelhantes enquanto profissionais que exercem o mesmo ofício, mas singulares enquanto sujeitos múltiplos de diversidades. Os resultados da tese de Joly (2017) demonstraram que ser músico e ser professor são dois aspectos que se somam na identidade profissional do professor de música; que o contexto – tanto específico da sala de aula quanto mais amplo

(bairro, cidade ou país) – tem forte influência na formação, consolidação ou crise de sua identidade profissional; e que o reconhecimento e o valor atribuídos pela sociedade à docência de música abrirão ou fecharão as possibilidades e potencialidades do trabalho musical na escola básica.

Apesar de Wille (2013) reconhecer o assunto como campo fértil para investigações por causa da falta de trabalhos, suas descobertas não trazem luzes acerca de quais seriam as motivações para a escassez das pesquisas neste campo, nem mesmo deixam evidente qual seria a identidade profissional construída pelos professores de música da rede municipal de Pelotas-RS – ela fala apenas de como se deu o processo de constituição identitária. Joly (2017) traz uma amplitude para o processo de constituição identitária profissional docente do professor de música, quando considera até a dimensão nacional como forte influenciadora desse processo, trazendo também a responsabilidade da sociedade para a consolidação desse trabalho nas escolas. Para nós, isso faz sentido, pois sabemos que foi necessária uma mobilização da sociedade através das associações educacionais, como a ABEM e outras entidades educacionais, para o surgimento da Lei nº 11.769/2008. Atualmente, a ABEM e diversas associações ligadas às áreas de Artes e de Educação no Brasil – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Rede de Produtores Culturais da Fotografia (RPCFB) – se uniram ao Instituto Arte na Escola para construírem, juntos, um documento propositivo que representará uma alternativa à atual versão da BNCC – Ensino Médio, com o Seminário Arte no Ensino Médio realizado entre os dias 22 e 23 de agosto de 2018, em Brasília/DF – um movimento que se chama Arte na Escola (MOVIMENTO ARTE NA ESCOLA, 2018).

A dissertação de mestrado de Campos (2016), que buscou identificar as contribuições do estágio supervisionado na construção da identidade de egressos da Licenciatura em Música da UFRN, nos mostrou que a construção da identidade profissional docente acontece à medida em que o licenciando, como professor em exercício, articula efetivamente o conhecimento teórico-acadêmico ao contexto escolar como prática docente em virtude das questões do trabalho como professor. Por fim, a comunicação oral de Souza (2015) espera obter como resultados, ao final do projeto, identificar elementos de aproximação e de distanciamento entre a formação universitária e a atuação de professores de música na rede pública da cidade de São Paulo.

Os dois trabalhos verificados no parágrafo anterior chamam a nossa atenção para a atuação do professor de música na educação básica e sua formação. Concordamos com a relevância do estágio proposta por Campos (2016), quando esta enfatiza a articulação do conhecimento teórico com o contexto escolar para resolução de problemas de trabalho como elemento para a constituição da identidade profissional docente.

Com o levantamento realizado, detectamos que as pesquisas sobre docência de música na educação básica ainda são escassas, em consonância com os achados de Wille (2013). Entretanto, reconhecemos o aumento na quantidade de pesquisas no ano de 2017 – com destaque para as investigações decorrentes do projeto de pesquisa atual do Grupo FAPROM, o qual busca compreender melhor qual o perfil do professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica e suas crenças de autoeficácia (FAPROM, 2018), bem como para os dois projetos de pesquisa mais recentes do Grupo de Pesquisa Música e Escola. Os resultados acerca das investigações sobre identidade profissional docente do professor de música na educação básica – nosso objeto de pesquisa – asseveram a relevância científica, acadêmica e social da pesquisa apresentada nessa tese de Doutorado, evidenciando sua relevância. Apresentaremos o estudo sobre a categoria teórica docência na educação básica no próximo capítulo.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas sobre docência, de maneira geral, buscam apreender a natureza do trabalho dos professores e da profissão docente em suas diversas facetas. Nos últimos anos, a docência tem sido considerada em aspectos comuns ao professorado como um todo, mas também nas singularidades de cada docente nas investigações educacionais e de educação musical, valorizando o professor como sujeito do conhecimento, construtor de saberes e práticas em seu campo de atuação profissional.

O presente capítulo tem como objetivos analisar a docência no contexto do processo histórico de profissionalização dos professores, caracterizar a educação básica brasileira na sua estrutura didática, no ingresso na carreira, na atuação profissional e nas práticas musicais escolares dos docentes deste nível de ensino a partir da Lei nº 9.394/1996, bem como identificar a trajetória histórica da docência de música na educação básica em nosso país.

3.1 DOCÊNCIA: DESCAMINHOS E CAMINHOS DO PROCESSO DE PROFSSIONALIZAÇÃO

O ato de ensinar, de transmitir saberes é algo tão antigo quanto a própria história da humanidade. Educar o ser humano é uma função primária da família, mas também é partilhada de maneira secundária por instituições e organizações mais diversas: igrejas e outras entidades religiosas; fábricas, empresas e os mais variados ambientes de trabalho, organizações não governamentais e projetos sociais; universidades e escolas.

Na perspectiva do trabalho docente, durante muito tempo, o ensino foi visto como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo. A atividade de ensino se baseava, primariamente, nas qualidades morais que o bom mestre deveria ter e exibir a todos aqueles que de alguma forma controlavam o seu trabalho com os jovens. Nas últimas décadas, as associações profissionais e o sindicalismo docente insistiram no sentido de que o ensino fosse reconhecido como um ofício e que os docentes fossem tratados de maneira conveniente no âmbito material, social e simbólico pelos empregadores, uma vez que os professores são trabalhadores qualificados. Ultimamente, algumas políticas educativas nacionais que responderam ao discurso de professores formadores do mundo inteiro ponderam que a profissão docente deve evoluir sob uma lógica de profissionalização (LESSARD; TARDIF, 2014).

É nesse contexto histórico, político e social de lutas e vitórias, de descaminhos e caminhos do processo de profissionalização dos professores que a docência se insere. Ainda que o ensino, uma das atribuições da docência, seja uma atividade tão antiga e tão necessária à manutenção e ao desenvolvimento das sociedades, a gênese da profissão docente não é tão remota assim, a temática de profissionalização dos professores não repousa sobre um consenso entre os intelectuais da literatura educacional e nem há uma unanimidade sobre a concepção de docência. E por que isso acontece? Elucidar essa questão não é algo tão simples como possa parecer.

A evolução da docência ao longo da modernidade, na perspectiva histórica, nos revela que a gênese da profissão docente antecede a estatização da escola e está ligada ao sacerdócio religioso, uma vez que algumas congregações religiosas se transformaram em congregações docentes. Desde o século XVI, diversos grupos sociais leigos ou religiosos dedicaram cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente. No transcorrer dos séculos XVII e XVIII, religiosos como os jesuítas e os oratorianos configuraram paulatinamente um corpo de saberes e técnicas, bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Esse conjunto de normas foi imposto exteriormente, primeiro, pela Igreja e, em seguida, pelo Estado. Fora isso, os professores também vão adquirindo uma presença mais ativa e intensa no campo educacional fazendo com que o trabalho docente se torne um assunto de especialistas (NÓVOA, 1991; 2014).

Dessa forma, a partir do final do século XVIII só era permitido ensinar com uma licença ou uma autorização do Estado, a qual era concedida mediante exame, se constituindo, então, em um suporte legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA, 1991; 2014). A estatização do magistério foi mais um passo do processo de profissionalização dos professores. No Brasil e em Portugal, ela ocorreu no bojo das chamadas Reformas Pombalinas de 1759 e 1772 (MENDONÇA; CARDOSO, 2008). Nóvoa (1991) chamou esse processo de *funcionarização* dos professores, uma vez que os docentes constituirão um corpo profissional a partir da ação do Estado no que diz respeito à concessão de uma licença ou de uma permissão para ensinar, cuja obtenção se tornará obrigatória.

Uma etapa decisiva nos caminhos da profissionalização docente foi a institucionalização de uma formação específica, especializada e longa. No século XIX, em virtude da conciliação de interesses, principalmente do Estado e dos professores, se estabeleceram as escolas normais – instituições formadoras que substituirão o *velho* mestre-escola pelo novo professor de instrução primária (NÓVOA, 2014, p. 45, grifo do autor). No Brasil, as escolas normais surgiram na década de trinta do século dezanove: 1835 – Niterói,

1836 – Bahia, 1845 – Ceará e 1846 – São Paulo, sendo a localizada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal das Américas. Do final do século XIX ao início do século XX, tanto uma nova tendência moral e social quanto a profissionalização eram uma preocupação no processo de formação do professor. Buscava-se formar um profissional que estivesse de acordo com os novos princípios morais, científicos e de urbanidade que pudessem “conformar” o homem civilizado e moderno em um local específico. Ainda segundo a autora, as Escolas Normais foram o principal “ethos”, onde as condições culturais para a formação do docente do primeiro segmento da educação básica foram criadas desde a institucionalização dessas escolas até o século XX (MARTINS, 2009, p. 175, 177, 178, 180, grifos da autora).

Atualmente, a legislação que norteia a formação de professores no nosso país é a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ela define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior por meio de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. No nosso entendimento, a Resolução propõe um caráter fragmentado à formação inicial, pois permite a formação de professores com três níveis diferentes de aprofundamento nos estudos formativos: *os cursos de graduação de licenciatura* – que devem ter, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos; *os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados* – que são considerados de caráter emergencial e provisório e devem ter carga horária mínima que varie entre 1.000 a 1.400 horas de trabalho acadêmico efetivo; e, por fim, *os cursos de segunda licenciatura* – que terão carga horária mínima entre 800 e 1.200 horas. Isso nos remete às licenciaturas curtas e às licenciaturas plenas das décadas de 70 e 80 do século passado – um descaminho na profissionalização dos docentes da educação básica brasileira que se apresenta novamente para nós, apesar das conquistas obtidas ao longo das últimas décadas.

Outro descaminho no processo de profissionalização de professores, no Brasil, pode ser identificado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – a chamada Reforma do Ensino Médio. Dentre as muitas críticas que essa reforma vem recebendo dos diversos segmentos da sociedade – incluindo as associações educacionais, as instituições formadoras e os próprios professores –, cabe-nos destacar o atraso que ela traz acerca dos chamados profissionais da educação básica. A lei incluiu o inciso quarto no Artigo 61 da LDBEN nº 9.394/96, estabelecendo que profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos referentes à sua formação ou experiência profissional no itinerário

formativo da formação técnica e profissional do chamado Novo Ensino Médio – um atraso para a profissionalização docente na Educação Básica, pois permite, nesse caso específico, a atuação de profissionais sem licenciatura, contrariando o disposto no artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96, no qual é admitida a formação mínima na modalidade normal, oferecida em nível médio, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Até mesmo a LDBEN nº 4.024/1961 (DAVIES, 2004), a nossa primeira LDB, em seu artigo 59, afirma que a formação de professores de disciplinas específicas para o ensino médio técnico se dará em cursos especiais de educação técnica, ou seja, uma formação específica e não apenas o notório saber como está posto na LDBEN nº 9.394/96 a partir da recente Reforma do Ensino Médio.

O último aspecto a se considerar no processo histórico de profissionalização do professorado, na perspectiva de Nóvoa (1991; 2014), é a constituição de associações profissionais de docentes. Esse movimento, de acordo com o autor, diz respeito a uma tomada de consciência por parte dos docentes dos seus interesses enquanto grupo profissional e se pauta em três reivindicações básicas: melhoria do estatuto profissional, controle da profissão e definição de uma carreira. No caso do nosso país, Weber (2003) revela que é possível afirmar que a constituição das associações docentes de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional constituem um dos marcos no processo de profissionalização dos professores da educação básica. Nesse sentido, Baldino e Afonso (2002, p. 97) acrescentam que “[...] a identidade do professor, como profissional, passa necessariamente pela luta política, na qual se efetiva informalmente a formação contínua do docente”. Para esses dois autores, a atuação dos sindicatos dos professores do Brasil nas décadas de 1980 e 1990 foi marcada também por um profundo embate em defesa da identidade profissional dos seus membros articuladas a questões políticas maiores.

Ao ponderar sobre a gênese da profissão docente proposta por Nóvoa (1991), Santos (2013, p.16, grifo do autor) afirma que:

[...] em seu raciocínio, António Nóvoa desconsidera todas as práticas que, da Antiguidade até o período moderno, se instituíram socialmente como atividades especializadas, às quais em muitos casos os indivíduos se dedicavam de forma exclusiva. Além dos sofistas e dos *retores* da Antiguidade, deixa de ser mencionada, por exemplo, a intensa prática diretamente relacionada às novas exigências educacionais introduzidas pelo movimento reformista ou pelo estabelecimento das primeiras universidades.

Sem desconsiderar a relevância das considerações de Santos (2013) no que diz respeito às inegáveis contribuições da Antiguidade Clássica, do surgimento das Universidades

e da Reforma Protestante para a docência, detectamos que o próprio Nóvoa (1991, p. 117-118) afirma nesse texto que está tratando da análise sócio-histórica do grupo social docente sob o prisma da profissionalização do seu estatuto, uma problemática contemporânea. Outrossim, o campo de atuação profissional do professor nessa publicação é a escola. Nóvoa (1991, p. 109-118) dedica toda a primeira seção do artigo ao longo processo de gênese e desenvolvimento do modelo escolar: começando pela Idade Média, relacionando esse extenso processo, entre outros aspectos, à instauração da ética protestante do trabalho e reconhecendo as contribuições da Reforma no sentido de promover a emergência de um universo cultural dominado pela escrita em um contexto social, onde até mesmo a cultura erudita era penetrada pela oralidade no século XVI, até chegar ao século XVIII – momento no qual a escola estava a cargo do Estado, algo presente ainda em nossos dias.

Castro e Oliveira (2001) reconhecem que, na Antiguidade Clássica, nas cidades gregas de Esparta e de Atenas e também em Roma, aconteceram formas próprias de concretização do trabalho – a profissão docente como concebemos hoje somente se estrutura a partir do século XV. Além disso, Araújo (2007) e Lüdke e Boing (2004) asseveram que nesse relato Nóvoa está se referindo ao caso português – o próprio Nóvoa (2014, p. 14) afirma isso nessa outra obra de sua autoria, que também aborda o processo histórico de profissionalização do professorado. Dessa forma, entendemos que Nóvoa (1991) é coerente em seu relato sobre a gênese da profissão docente naquilo que ele se propõe a fazer e em sua delimitação do campo de atuação profissional do professor, enfatizando, assim, a relevância do referido autor português para a compreensão do processo histórico de profissionalização dos professores da educação básica brasileiros em nossa tese, uma vez que “o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.173).

Na trajetória histórica da docência da educação básica no âmbito internacional e no Brasil (NÓVOA, 1991; 2014; MENDONÇA; CARDOSO, 2008; MARTINS, 2009; WEBER, 2003; BALDINO; AFONSO, 2002; CASTRO; OLIVEIRA, 2001; LÜDKE; BOING, 2004), percebemos o quanto o Estado foi importante para a passagem da docência do sacerdócio para a laicidade. Nesse sentido, Lins (2013, n.p.) afirma que:

[...] a docência na denominada educação básica, se origina como uma profissão diretamente ligada ao Estado e, em seu percurso, pelo menos até o presente, dele não se desligou. A relação entre o Estado e a profissão docente não se dá apenas por vinculação administrativa, já que muitos professores são funcionários públicos, mas também pela natureza da atividade, posto a educação escolar ser um importante recurso para a vida social. E nesse sentido, também os professores que são vinculados à rede privada de ensino se mantêm em relação com o Estado.

Entretanto, percebemos que é esse mesmo Estado que nos propõe atrasos que nos obrigam a recuar e retomar o fôlego para enfrentarmos lutas recidivas. Questionamo-nos: será que, de fato, já estamos libertos da visão da docência como missão? Será que o suporte legal oferecido pelo Estado para o exercício da atividade docente foi/tem sido suficiente para estabelecer e regular a profissão? O que fazer diante das lutas recidivas que temos que enfrentar em nosso país? Quais os caminhos para a profissionalização dos professores?

Oliveira (2010) afirma ser possível considerar que os estudos sobre a profissionalização docente são basicamente provenientes de duas vertentes: a tradição pedagógica humanista – com foco na formação docente – e a sociológica – na qual a identidade profissional é entendida na relação com suas atividades de trabalho, estando esses sujeitos inseridos na divisão social do trabalho. Nessa segunda vertente, a sociológica, existem duas abordagens distintas: estudos com referenciais na sociologia do trabalho e com base na sociologia das profissões.

Na concepção de Guimarães (2007), parece que esses estudos sobre profissionalização docente têm sido abordado predominantemente sob quatro enfoques no Brasil: o primeiro da sociologia das profissões; o segundo das reformas educacionais, vinculando-se ao mundo do trabalho e centrando-se no desenvolvimento de competências profissionais; o terceiro por uma postura crítica frente à questão da profissionalização e o quarto aborda a profissão e a profissionalização considerando o contexto histórico, com destaque para a especificidade da profissão docente. O autor acrescenta que a profissionalização docente tem se arrastado por séculos e depende de inúmeras mediações de ordem variada, constituindo-se como um processo muito complexo que se expressa também nas formas divergentes pelas quais a literatura educacional trata a temática. Suas palavras fazem coro com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 54) e Nuñez e Ramalho (2008, p. 5), os quais afirmam que “o caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil”.

No caso da nossa investigação de Doutorado, que tem como objeto de pesquisa a identidade profissional docente do professor de música da educação básica, pautamos os nossos estudos sobre o processo de profissionalização dos professores, com base na Sociologia das Profissões e com foco na abordagem sociológica francesa sobre socialização e identidade profissional. Nossa escolha se dá a partir do nosso objeto e de nossas inquietações de pesquisa: o que significa ser professor de música da educação básica? Como professores de música se veem enquanto professores da educação básica? Que elementos atuam na construção da identidade profissional docente do professor de música da educação básica? – e também leva em conta a importância dada às pesquisas sobre Identidade e Profissionalização

Docente no âmbito da pesquisa em educação no Brasil (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2009; FARIA; SOUZA, 2011).

Obviamente, não desconsideramos a relevância da formação inicial como importante elemento do processo da profissionalização dos professores (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003; WEBER, 2003; WILLE, 2013), as quais serão tratadas de forma específica na última seção desse capítulo, pois os professores participantes de nossa pesquisa são todos licenciados em música, tanto quanto as questões de proletarização aplicadas aos docentes, a desvalorização e a desprofissionalização do trabalho dos professores – trazidas exclusivamente pela Sociologia do Trabalho ou em articulação com a Sociologia das Profissões. Contudo, focaremos no que está proposto em nosso objeto de investigação – a identidade profissional docente.

No relato do processo histórico da profissionalização de professores também nos pareceu claro que não há uma previsibilidade na evolução de uma determinada profissão. Acerca disso, Perruci (2004, p. 83) afirma, sem considerar que isso seja verdadeiramente um problema, que não existiria um conceito universal do que seja profissão, “mas, sim, determinadas teorizações que examinariam o fenômeno profissional, a partir de um dado ponto de partida, por esse ou aquele ângulo, por essa ou aquela determinação.” Gonçalves (2008) diz que as novas tendências da investigação sociológica europeias e anglo-americanas admitem uma diversidade de noções para a profissão.

Nessa direção, Dubar e Tripier (1998) afirmam que o termo profissão pode apresentar quatro sentidos ou quatro pontos de vista, os quais também apresentam um triplo desafio. Os sentidos ou pontos de vista são: 1. a profissão como declaração – identidade profissional; 2. a profissão como emprego – classificação profissional; 3. a profissão como ocupação – especialização profissional e 4. profissão como função – posição profissional. O triplo desafio proposto pelos autores tem uma dimensão cognitiva (o saber e sua aplicação na divisão social do trabalho), afetiva (valores e processos identitários) e conativa (ações e estratégias calcadas em interesses ocupacionais), as quais podem ser relacionadas a três abordagens teóricas sobre as profissões (DUBAR; TRIPIER, 1998, p. 13):

- As profissões representam formas históricas de organização social, de categorização de atividades de trabalho que constituem questões políticas, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos; [...]
- As profissões também são formas históricas de autorrealização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. [...]
- As profissões são, finalmente, formas históricas de coalizões de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter o fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para suas atividades, uma clientela assegurada por seu

serviço, um emprego estável e uma alta remuneração, um reconhecimento de seus conhecimentos.

Com base em Perruci (2004), Gonçalves (2008) e Dubar e Tripier (1998) e considerando o nosso objeto de investigação, a *profissão* foi tratada nessa tese sob o ponto de vista da identidade profissional (profissão como declaração), na perspectiva da abordagem teórica da profissão como forma histórica de autorrealização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. Nesse sentido, Cericato (2016, p. 275) declara que “as profissões são instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo que resultam da dinâmica social, participam da sociedade, influenciando-a e construindo-a”. Ramos e Santos (2016), por sua vez, acrescentam que o processo de desenvolvimento da docência não é decorrente de uma faceta ou de um evento estável, único. Ele se insere no campo da interação e da negociação entre pessoas, da esfera reguladora e da ação do grupo profissional intimamente ligado ao contexto cultural, histórico, econômico e social. Procuraremos desvelar nos parágrafos subsequentes algumas concepções sobre a docência.

No âmbito internacional e na perspectiva da Sociologia das Profissões, Dubet (2013) caracteriza a docência, os profissionais da saúde e do serviço social como profissões que se referem ao trabalho sobre o outro. O autor define o trabalho sobre o outro como aquelas atividades remuneradas, profissionais e reconhecidas que surgem com o explícito objetivo de transformar os outros, como o conjunto de atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos.

No campo educacional internacional, Tardif e Lessard (2014) nos encaminham para a docência como profissão de interações humanas, pois seu objeto é constituído de relações humanas com pessoas que são passíveis de iniciativa e que são dotadas da capacidade de resistir ou participar da ação dos professores: “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31, grifo dos autores). Para esses autores, esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” é o coração da profissão docente, constituindo-se a docência como uma atividade social fundamental no âmbito das sociedades modernas e como um trabalho interativo complexo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto face a face, sob o modo fundamental da interação humana. Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 39) acrescenta que “temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional”.

Chamou-nos atenção o fato de o professor ter que lidar, em seu dia a dia de trabalho, com a conquista do estudante a fim de que o mesmo se engaje no processo de ensino e

aprendizagem. Afora isso, as relações com seus pares, funcionários, gestores e pais também fazem parte dessa teia de relações humanas que permeia o trabalho do professor na escola – um trabalho sobre o outro, cujo foco é a aprendizagem e a socialização dos estudantes. É uma atividade complexa, ativa e desafiadora que nos aponta para a dinâmica do processo de constituição identitária profissional docente.

Dessa forma, concordamos com Tardif e Lessard (2014), quando afirmam que o coração da profissão docente é a impregnação do trabalho pelo objeto humano. Essa percepção dos autores acerca dessa característica da docência se harmoniza com a visão de Nóvoa (2009) sobre o caminho que vem sendo trilhado no sentido de compreender o ensino como profissão do humano e do relacional, bem como se harmoniza com a concepção da docência como um trabalho sobre o outro de Dubet (2013) – esses são os autores-chave para a construção do conceito de docência adotado nessa tese. Nós sabemos que diversos outros elementos permeiam o trabalho docente, mas acerca da identidade profissional dos professores, o objeto de investigação da nossa tese, essas interações humanas são cruciais, uma vez que a nossa identidade se constrói, primariamente, nessa relação com o outro. Vamos verificar o que nos dizem pesquisadores do campo educacional brasileiro acerca da docência.

Para Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018), o papel do professor não se restringe unicamente a ensinar, pois a docência é uma atividade profissional complexa em qualquer nível em que se atue por causa das demandas cotidianas de saberes e em virtude de suas implicações na relação com o outro e na maneira própria de expressar e desenvolver os conhecimentos. O professor necessita ter bem presente que deve continuamente oportunizar elementos que levem seus alunos a melhores aprendizagens, usando metodologias diferenciadas. Além disso, para os autores, seu trabalho também engloba orientações e mediações na procura de soluções e novas inquietações. Em consonância com esse pensamento, Veiga (2007) reconhece que o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas e defende a importância da docência no bojo de uma visão profissional, considerando-a como uma atividade especializada que requer formação profissional para o seu exercício, inovação, reconfiguração de saberes, exploração de novas alternativas metodológicas, alicerçando-se na dimensão estética, no criativo, no novo e ganhando significado quando é exercida com ética. Para a autora, “o professor não é um instrumento dispensável, não é um objeto descartável. O professor é uma pessoa e um profissional” (VEIGA, 2007, p. 39).

Concordamos com os autores mencionados no parágrafo anterior, pois a docência é uma atividade profissional complexa centrada na aprendizagem dos estudantes, transcendendo

o ato de ensinar, para a qual é necessária formação inicial e continuada consistentes, principalmente considerando a provisoriedade do conhecimento científico nas sociedades contemporâneas. A relação com o outro é um elemento inerente à docência até mesmo no ensino a distância, fazendo do professor um elemento indispensável na educação escolar e, nesse aspecto, se aproximando das concepções de docência propostas por Dubet (2013), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (2009). Nessa relação interpessoal para consecução de sua atividade profissional, a ética permeia todas as ações profissionais do professor na escola, dentro e fora de sala de aula.

Farias *et al.* (2009) concebem o professor enquanto um profissional que sempre está se fazendo e que é responsável pela concretização do processo de ensino. O argumento deles é de que a docência é um trabalho que exige saberes especializados e estruturados por variadas relações, em um engendrar contínuo do processo de humanização, no qual a ética é uma questão central da configuração e do exercício da profissão docente. Cunha (2010) compreende a docência como uma atividade complexa que não abre mão da dimensão de totalidade, uma vez que o exercício da docência requer uma multiplicidade de saberes, os quais precisam ser compreendidos e apropriados em suas relações, mesmo que seja exequível a dedicação do professor a um determinado campo do conhecimento.

A dinamicidade, a complexidade, a dimensão de totalidade, o processo de humanização e o caráter processual do exercício profissional da docência, propostos por Farias *et al.* (2009) e Cunha (2010) ultrapassam a concepção da docência resumida ao ato de ensinar os conhecimentos considerados relevantes pela sociedade. Como profissional encarregado do processo de ensino, o professor mobiliza saberes variados nas relações de ensino aprendizagem com os estudantes e também nas relações com os outros atores escolares, relações essas perpassadas pela ética. Percebemos que os pressupostos de Farias *et al.* (2009) e Cunha (2010) se harmonizam com as concepções de Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) e Veiga (2007).

Na perspectiva da legislação educacional brasileira, na LDBEN nº 9.394/96, os professores são considerados profissionais da educação. O Artigo 13 dessa lei apresenta seis incumbências para os docentes, as quais se relacionam a: participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e colaboração nas atividades que articulem escola-família-comunidade (incisos I e VI); elaboração e cumprimento do plano de trabalho, zelo pela aprendizagem dos alunos e estabelecimento de regras de recuperação para os estudantes com baixo rendimento (incisos II, III e IV); e, finalmente, cumprimento dos dias letivos e horas-

aula, além do cumprimento dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (inciso V).

Em nossa percepção, todas as incumbências para os professores propostas pela LDBEN nº 9.394/96 parecem centrar o trabalho dos chamados profissionais da educação no inciso terceiro – o zelo pela aprendizagem dos alunos. Os elementos citados em todos os outros incisos estão relacionados ao aprendizado estudantil, pois dizem respeito ao planejamento educacional e escolar, à colaboração em atividades que envolvam a escola, a família e a comunidade, à avaliação dos estudantes e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

O parágrafo 4º do Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 01/07/2015 atesta que os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que possuem a formação mínima exigida pela LDBEN em vigor e exercem atividades docentes e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional das escolas básicas e dos sistemas de ensino e nas diversas etapas e modalidades de educação básica. Nesse documento legal, em seu parágrafo 1º do Art. 2º, a docência é compreendida:

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Na perspectiva da nossa atual DCN de formação de professores, os profissionais do magistério da educação básica devem possuir uma sólida formação cultural e científica mínima para o exercício do processo de ensino e aprendizagem, formação essa que envolve a construção e a apropriação de valores políticos, estéticos, linguísticos e éticos. A docência se constitui como ação e processo pedagógico intencional, ou seja, planejado, pensado e também metódico – sistemático, organizado.

Observamos que, de forma geral, a concepção de docência e suas atribuições propostas em nossa legislação educacional são compatíveis com as proposições de Dubet (2013), Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (2009), Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018), Veiga (2007), Farias *et al.* (2009) e Cunha (2010). Os elementos que revelam essa compatibilidade são docência como atividade profissional, centralidade na aprendizagem dos estudantes, formação sólida dos professores, relações interpessoais e diálogo como inerentes à profissão, o professor como profissional, a ética e a complexidade da atuação profissional docente.

Por outro lado, em relação à formação docente, já vimos nessa seção que a própria Reforma do Ensino Médio permite a atuação de profissionais sem licenciatura, mas com notório saber para ministrarem conteúdos referentes à sua formação ou experiência profissional no itinerário formativo da formação técnica e profissional do Ensino Médio. O próprio governo cria uma reforma que vai de encontro ao que já está posto sobre profissionalização docente na LDBEN e na norma para formação de professores que estão em vigência. É uma situação paradoxal, sem dúvidas.

Com base nos autores apresentados (DUBET, 2013; TARDIF; LESSARD, 2014; NÓVOA, 2009; SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018; VEIGA, 2007; FARIAS *et al.*, 2009; CUNHA, 2010) e na legislação educacional brasileira citada, a docência foi tratada nessa tese como um trabalho sobre o outro, na perspectiva de uma profissão de interações humanas que se constitui como uma atividade profissional complexa, na qual os professores, enquanto profissionais da educação, exercem seu trabalho a partir de uma formação inicial de nível superior em um espaço de socialização profissional que é a escola básica, zelando pela aprendizagem dos estudantes, (re)construindo uma multiplicidade de saberes e agindo com ética.

Como vimos, tanto a profissionalização dos professores, seja nos aspectos histórico ou epistemológico, quanto as concepções de docência envolvem uma gama de acepções e pontos de vista, os quais denotam a diversidade e a complexidade desses temas. Diante dessas constatações, perguntamo-nos: qual seria o futuro da profissão de professor?

No campo da profissionalização docente e partindo das transformações atuais do ensino, Lessard e Tardif (2014) propõem três cenários evolutivos admissíveis para pensar o futuro da profissão de professor: *restauração nostálgica do modelo canônico das desigualdades* – no qual se busca frear o máximo possível a mudança e corroborar o modelo e a identidade profissional tradicional dos professores do secundário; *tomada de controle pelos empresários tecnófilos* – é o cenário da escola eletrônica e privatizada, que combinam uma grande confiança nos atributos educativos das novas tecnologias e a certeza de que vários tipos de empresas privadas são as mais capazes de atualizar esse potencial; *marcha prudente, mas aberta das organizações discentes e profissionais* – é o cenário da organização discente no sentido de que enfatiza um processo de aprendizagem coletiva, sendo mais difícil de traçar do que os dois primeiros, porque ainda não se percebem com clareza e extensão suas manifestações concretas: existe “uma apropriação individual e coletiva, tanto do passado quanto das possibilidades presentes e uma recomposição identitária a partir desses elementos” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 275).

Ainda segundo Lessard e Tardif (2014, p. 276, grifo dos autores), esses três cenários podem ser associados a três atitudes relacionadas à mudança educativa ou à mudança social, de forma geral:

- 1) uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
- 2) a atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
- 3) a atitude do ator pragmático e “oportunista” (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do *status quo*, mas crítico e lúcido.

Nos três cenários traçados pelos autores, observamos que professor e escola aparecem como elementos cruciais desse processo, sem desconsiderar outros sujeitos, instituições e fatores – estudantes, Estado, sistemas educativos, instituições privadas, entre outros. A escola parece permanecer como o local de atuação do docente por excelência, mesmo em meio às possibilidades que as tecnologias da informação trazem para o ensino a distância, por exemplo. Nas atitudes dos docentes associadas a esses cenários, percebemos também a ligação entre o professor e a escola em uma relação dinâmica que pode contribuir no processo de (re)construção identitária profissional dos docentes, bem como na ressignificação da instituição escolar, em diálogo constante com dinâmica da vida em sociedade. Lessard e Tardif (2014) acreditam que uma possível linha de evolução desses três cenários tende a constituir uma realidade híbrida e cheia de discrepâncias, na qual os professores do futuro iminente deverão construir sua identidade e aprender a caminhar.

3.2 EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRUTURA DIDÁTICA, ESCOLA, MAGISTÉRIO E PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES

A educação básica é um dos dois níveis da educação escolar no Brasil. Conforme preceitua o artigo 22 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e também fundamenta essa seção da tese, ela “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A estrutura didática da educação básica brasileira é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A primeira etapa da educação básica é a educação infantil. Sua finalidade, a partir da redação dada ao artigo 29 da LDBEN nº 9.394/96 pela Lei nº 12796/2013, consiste no

desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade nos aspectos psicológico, intelectual, social e físico, complementando atuação da família e da comunidade. A educação infantil é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para meninos e meninas de quatro a cinco anos (Art. 30, LDBEN nº 9.394/96). O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica. Com duração de nove anos e se iniciando aos seis anos de idade, objetiva prover a formação básica do cidadão, incluindo a compreensão das Artes, nas quais a música está incluída (Art. 32, LDBEN nº 9.394/96). O ensino médio, por sua vez, é a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos. Foi alvo de uma recente reforma, como vimos, a qual promoveu mudanças significativas em sua organização curricular – a qual não é objeto de estudo em nossa tese (Art. 35, LDBEN nº 9.394/96).

Além das etapas, a educação básica também possui a educação de jovens e adultos – EJA. Essa modalidade possui interesse peculiar para nós, porque as professoras Edelweiss e Flor de Lótus ministraram aulas de música a alunos do EJA – a qual é destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade própria.

Afora isso, a educação especial, que é tratada em um capítulo específico da LDBEN nº 9.394/96 e não se insere na estrutura didática da educação básica, também é importante para a nossa pesquisa, uma vez que a professora Edelweiss também ministrou aulas a alunos com deficiência em uma escola pública da prefeitura do Recife durante o estágio supervisionado e a professora Flor de Lótus deu aula a estudantes com deficiência em uma escola da rede municipal de Caruaru – PE. A educação especial constitui-se como uma modalidade da educação escolar oferecida para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades ou superdotação. Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos professores do ensino regular capacitados para integração dos estudantes nas classes comuns e professores especialistas para atendimento especializado.

Os sistemas de ensino no âmbito federal, estadual ou municipal têm nas instituições escolares, desde a educação infantil até o ensino superior, suas unidades componentes. De acordo com Moreira (2004), as escolas são responsáveis pela atividade-fim dos sistemas de ensino: o processo de ensino aprendizagem – uma atividade sistematizada, intencional, sequencial, orientada por fins e objetivos previamente estabelecidos e vinculada a outros níveis de ensino. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2004, p. 1176-177) afirmam que:

O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais. [...] No espaço escolar, o professor é o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas. De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico.

Mesmo em meio aos avanços tecnológicos que experimentamos e a circulação da informação pelas mídias eletrônicas decorrente desses avanços, a escola ainda é um espaço importante para as pessoas de hoje, uma vez que é uma “instituição devidamente credenciada pela sociedade para transmitir o saber humano considerado relevante” (PEREIRA; ALMEIDA, 2015, p. 3). Nesse sentido, Saviani (2003, p. 324) nos diz que “para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado”, sendo o papel da escola democrática viabilizar o acesso à cultura letrada a toda a população. Entendemos que a escola não somente contribui para a construção do conhecimento dos estudantes acerca desse saber elaborado através do processo de ensino e aprendizagem, mas também é o espaço de profissionalização docente por excelência, sem desconsiderar, obviamente, os outros elementos envolvidos na construção de uma profissão.

De acordo com as DCN's de formação de professores em vigor (BRASIL, 2015), os profissionais do magistério da educação básica são aqueles que exercem a docência e outras atividades pedagógicas nas diversas etapas e modalidades da educação básica e possuem a formação mínima exigida pela LDBEN nº 9.394/96, como vimos na seção anterior desse capítulo. O artigo 62 da referida lei de diretrizes atesta que a formação de professores para a educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal.

Os professores especialistas, como é o caso dos professores de música, sob o ponto de vista legal, devem atuar nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e modalidades da educação básica e, de acordo com o Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, os professores de Arte e de Educação Física podem atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Por sua vez, os professores polivalentes, os pedagogos, devem atuar no magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais conhecimentos pedagógicos sejam

previstos, conforme Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Entretanto, conforme achados da pesquisa de Röpke (2017), existem professores de música atuando na educação infantil em escolas de educação básica no Brasil. Em um universo de 918 participantes da investigação, 193 professores atuam na educação infantil, evidenciando um descompasso entre o que está prescrito na lei e o que de fato acontece nas escolas do país.

O magistério da educação básica brasileira pode ser exercido tanto na esfera pública quanto na esfera privada. De acordo com o parágrafo 2º do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a ação do profissional do magistério da educação básica é perpassada por dimensões políticas, técnicas, éticas e estéticas através de sólida formação, que abrange o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, linguagens variadas, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional da educação. Vale destacar, como afirmamos na seção anterior, que mesmo enfatizando uma sólida formação para os professores nesse parágrafo da norma, a proposta dessa resolução, de acordo com o nosso ponto de vista, fragiliza a formação inicial dos docentes, pois prepara professores com diferentes níveis de formação para atuar em um mesmo ambiente de trabalho – a educação básica.

O ingresso na docência do ensino público é obtido mediante concurso público, que pode ocorrer no âmbito federal, estadual e municipal. A situação funcional de um professor concursado e empossado é regulada pelo estatuto do funcionalismo público ao qual o docente estiver vinculado. Cada sistema de ensino terá o seu próprio estatuto do magistério, o qual estrutura e organiza a docência e complementa o plano de carreira – o instrumento que assegura o desenvolvimento individual e profissional do professor (MENESES, 2004). No ensino privado, os critérios de seleção são definidos pela própria escola, observando as normas da legislação trabalhista – a CLT. O contrato de trabalho entre professor e empregador deve ser registrado na carteira de trabalho, que possui recursos para identificação do trabalhador e espaços para anotações trabalhistas (MENESES, 2004). As docentes investigadas em nossa tese atuam na rede municipal e em escolas particulares de educação básica, no Recife e na região metropolitana.

No caso do magistério de música nesse nível de ensino, Del-Ben *et al.* (2016) afirmam que ensinar música na educação básica vai além de ensinar conteúdos específicos da área, pois o contexto de atuação do docente e suas finalidades estão acima dos conteúdos de ensino – “é preciso refletir se e como práticas de ensino de música contribuem, de fato, para a formação dos estudantes e que formação é essa que se busca ao ensinar o que se ensina” (DEL-BEN *et al.*, 2016, p. 563). Esses achados dos autores foram resultados de pesquisa

realizada em 170 editais de concursos públicos para docentes de Artes, Educação Artística ou Música, publicados por 153 municípios do estado do Rio Grande do Sul no período de agosto de 2008 a agosto de 2012, e divulgada parcialmente nos trabalhos de Oliveira *et al.* (2013) e Pereira *et al.* (2014).

A afirmação de Del-Ben *et al.* (2016) se harmoniza com o que Braslavsky ([199-], p. 32-33, grifos da autora) afirmou: “todo professor deve ser antes de tudo **professor**. E, somente depois, professor **de alguma coisa**. Isto significa que suas capacidades têm que ser solidamente orientadas a formar jovens, mais do que transmitir informações *sobre algo*”. Concordamos com os autores, uma vez que suas concepções apontam para o ensino no âmbito da educação básica na perspectiva da formação integral dos estudantes – é ultrapassar as fronteiras da música como uma habilidade, mas também como linguagem, expressão do ser e também contribui para a (re)construção de uma identidade profissional docente nesse campo de atuação profissional.

Com a publicação da extinta Lei n.º 11.769/2008, foram intensificados os debates sobre o ensino de música na educação básica, apontando para os inúmeros desafios a serem enfrentados pelos professores e sobre o papel da educação musical nas escolas. Nessa direção, Queiroz e Marinho (2009) afirmam que atuar na educação básica constitui-se como um desafio para os profissionais da educação, porque existem inúmeras barreiras e limites decorrentes da conjuntura político-social-cultural que permeia as escolas. Apesar disso, os autores estimulam a superar obstáculos, a fim de que as escolas cumpram o seu compromisso e o seu papel social, que é oferecer uma formação ampla e plena aos estudantes, em consonância com as características, as necessidades e os valores do mundo contemporâneo.

Macedo (2015), por sua vez, chama a nossa atenção para a necessidade de reconhecermos o que acontece no ambiente de trabalho do professor de música na educação básica, pois quase não são abordadas as condições de trabalho do professor na escola. Para a autora, as pesquisas sobre a prática do professor têm mais um caráter prescritivo, não buscando reconhecer a profissão e o seu desenvolvimento no âmbito escolar. Acerca disso, Mello (2017) nos mostrou que os professores que participaram de sua pesquisa enfrentam como maiores dificuldades, no seu dia a dia na escola, o controle da disciplina dos estudantes, a atuação como professor de música sem apoio material e a atuação na disciplina de Arte, sendo impelidos a trabalhar com outras linguagens artísticas – uma prática polivalente. Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores investigados se declararam felizes no trabalho, revelando o desenvolvimento da resiliência, a capacidade de lidar com as tensões no dia a dia e de ir superando as dificuldades e aperfeiçoando a sua prática.

Em consonância com as constatações dessas autoras, Gaulke (2013a) compreende que o professor constrói sua docência na prática – procurando entender o saber-fazer por meio de tentativas, experimentação e revisitando suas experiências anteriores em um determinado contexto e encarando os desafios causados pelo desconhecido, permeado pela busca do vínculo com os estudantes e com a escola. Del-Ben *et al.* (2016, p. 563) acrescenta que:

[...] mais que nos inserir na escola, ou justificar a docência de música na educação básica pelo que nos diferencia, nos particulariza, é preciso pensar no que nos une à escola, no que temos em comum com ela, ou seja: crianças, jovens e adultos, que participam de projetos educativos que, de diferentes maneiras, visam à formação para uma vida em sociedade, uma vida comum, marcada por pluralidades, diferenças e incertezas.

Queiroz e Marinho (2009), Macedo (2015), Mello (2017), Gaulke (2013a) e Del-Ben *et al.* (2016) são unânimes em reconhecer a escola como espaço de constituição da docência – consequentemente, um elemento fundamental na profissionalização do professor de música. As relações interpessoais diversificadas e as condições de trabalho, o contexto sócio-político-cultural que permeia as instituições escolares e os desafios inerentes à atuação profissional do docente de música nesse nível de ensino fazem que o processo de (re)constituição da identidade profissional dos professores de música na educação básica seja marcado pela necessidade de o professor de música se (re)construir profissionalmente nesse contexto educacional, do qual, de forma geral, ficou por quase trinta anos afastado enquanto professor da maioria das escolas públicas e privadas no estado de Pernambuco.

Em nossa percepção, um dos desafios relacionados à atuação do professor de música na educação básica e à sua (re)construção identitária profissional nesse nível de ensino também é a escolha de práticas musicais adequadas ao contexto das escolas. Acerca disso, Queiroz e Marinho (2009) nos apontam seis eixos temáticos que consideram fundamentais para a prática da educação musical escolar. O primeiro eixo diz respeito à *construção musical a partir de paisagens sonoras do mundo contemporâneo* – centrada nas propostas de autores como Schafer (2001). A paisagem sonora, um termo criado pelo próprio autor, consiste no ambiente sonoro, o qual pode se referir a ambientes reais ou a construções abstratas em particular quando tomadas como um ambiente – composições musicais, por exemplo. Sob o ponto de vista técnico, é qualquer porção do ambiente sonoro considerada como campo de estudos. O segundo trata da *prática musical a partir de atividades lúdicas e de integração coletiva* – atividades de criar, apreciar, vivenciar e interpretar música são práticas que devem constituir o fundamento das aulas de música e, no contexto das escolas, envolver essas

atividades com a brincadeira e o prazer muitas vezes são requisitos fundamentais para que o professor tenha sucesso em sua proposta educativa realizada a partir de objetivos claros. O terceiro, por sua vez, lida com o *aprofundamento constante em práticas e aspectos musicais já trabalhados* – toda atividade musical realizada deve ser amplamente explorada, inclusive buscando-se o aperfeiçoamento em variadas dimensões musicais. O quarto eixo fala do *patrimônio cultural imaterial como base para o ensino da música* – utilizar expressões culturais variadas permite, entre outros aspectos, compreender diferentes expressões culturais partindo do próprio bairro até o patrimônio cultural mundial, desenvolver práticas integradas com os temas transversais, investigar e descobrir aspectos musicais diversificados das mais diferentes culturas. O penúltimo e quinto eixo aborda a *criação musical como recurso pedagógico* – o próprio professor elabora músicas e atividades que combinem os diferentes parâmetros que se deseja trabalhar, sendo a composição uma ferramenta pedagógica crucial para esse tipo de prática, inclusive, podendo contar com a participação dos estudantes. Por fim, o sexto eixo versa sobre a *incorporação de elementos estéticos relacionados à vivência musical dos alunos nas práticas de ensino da música* – valorizar o contexto cultural do estudante através da compreensão, do reconhecimento e da utilização do seu discurso musical como base para o processo de ensino e aprendizagem musical é um princípio da educação musical contemporânea, o qual é contemplado nas propostas autores como Swanwick (2003a): *considerar a música como discurso* – o professor deve se preocupar com a capacidade de o estudante entender o que lhe é colocado; *considerar o discurso musical dos alunos* – olhar com atenção para o que o discente traz de sua realidade como algo que também pode contribuir na construção do conhecimento musical; e *fluência no início e no final* – tornar o ensino fluente, como se fosse um diálogo entre estudantes e docente, pois, se a música é uma forma de discurso análoga à linguagem, ela deve ser experimentada na prática, utilizando os sons.

As alternativas para o trabalho de música na escola apontadas por Queiroz e Marinho (2009) são relevantes e viáveis, em nosso entendimento. São relevantes porque consideram o ensino e aprendizagem do conhecimento musical e não somente do conhecimento sobre a música; respeitam o contexto cultural do estudante e o patrimônio cultural local, nacional e mundial; prezam por uma participação ativa do professor e do estudante nas atividades de ensino, inclusive considerando o lúdico com um elemento relevante na aprendizagem; utilizam também metodologias contemporâneas de ensino de música, como, por exemplo, a composição musical e a paisagem sonora como elementos para a educação musical escolar. São viáveis porque são apropriados para escolas de pequeno, de médio e de grande porte que

possuam poucos ou muitos recursos pedagógico-musicais e aplicáveis com crianças e adolescentes – desde a educação infantil até o ensino médio – por professores de música. Entretanto, estas não são as únicas possibilidades para práticas musicais escolares. Vejamos outras práticas que também são/foram utilizadas destacadas pelas participantes de nossa investigação em suas entrevistas narrativas: o canto coral e a apreciação musical.

Historicamente, o canto vinculado à educação esteve presente desde a época dos jesuítas no Brasil. Esses religiosos católicos implantaram a catequese dos indígenas, utilizando-se também da música e de outras artes (PEREIRA; AGUIAR, 2011a). Na época do Brasil Imperial, o Decreto nº 1.331/1854 – Reforma Couto Ferraz que trata da Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte – traz um marco importante para a educação musical escolar: o artigo 47 declara que o ensino primário nas escolas públicas pode compreender também noções de música e exercícios de canto, além dos conteúdos obrigatórios citados no referido artigo, bem como no ensino secundário a música também fará parte dos conteúdos abordados – Art. 80 (BRASIL, 1854, p. 55-61). No Brasil republicano, o Decreto nº 981/1890 – Reforma Benjamin Constant, que trata do regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal – apresenta no ensino primário de 1º grau Elementos de Música e, no de 2º grau, Música – artigos 3º e 4º. Já no ensino secundário, Música é uma disciplina do 1º ao 5º ano – artigos 26, 29 e 30. Cânticos escolares – inicialmente sem leitura musical e depois com leitura – em uníssono ou em coro e depois os coros aparecem na referida norma desde a classe primeira do curso elementar de 1º grau primário até a classe segunda do 2º grau primário. No ensino secundário, não há especificação dos conteúdos musicais a serem abordados na disciplina de música (BRASIL, 1890).

Acerca da Reforma Couto Ferraz, Queiroz (2012, p. 25, grifos do autor) afirma que a prática do canto teve uma forte valorização no Brasil, principalmente durante o Império. Ele reconhece que esse decreto ganhou uma legitimidade ‘quase’ nacional, apesar de não ser aplicável a todo o Brasil, porque o ‘sistema de ensino nacional’ instituído se limitava praticamente ao Município da Corte nesse período histórico. O mesmo se aplica à Reforma Benjamin Constant, limitada ao Distrito Federal no período republicano: “os dois decretos mencionados anteriormente são fundamentais para o entendimento de que a música [...] já estava presente em definições para escolas de educação básica no Brasil desde, pelo menos, o ano de 1854” (QUEIROZ, 2012, p. 28).

Na primeira metade do século XX, o canto coletivo comumente entoado na escola brasileira passa a se chamar canto orfeônico – uma prática coletiva de música vocal, cuja pedagogia tem um civismo marcante e que foi implantada nacionalmente pelo compositor

Villa-Lobos durante o governo de Getúlio Vargas (PEREIRA; AGUIAR, 2011b). As primeiras manifestações de canto orfeônico já estavam presentes no ensino público do estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920, orientadas por educadores como Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Júnior e pelos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano. O projeto villalobiano foi caracterizado por sua abrangência nacional, tendo se transformado em modelo de educação musical nas escolas públicas durante as décadas de 30, 40 e 50 do século passado (LISBOA; KERR, 2005). Em nossa dissertação de Mestrado (PEREIRA, 2013, p. 17), apresentamos um relato histórico sobre o canto ligado à educação no Brasil, no qual realizamos uma análise acerca do canto orfeônico em nosso país:

É fato que a proposta orfeônica tinha um papel de legitimação e divulgação da ideologia do governo de Getúlio Vargas. Entretanto, não podemos desconsiderar que o projeto villalobiano trouxe uma grande contribuição à educação musical no âmbito das escolas públicas brasileiras, possibilitando o acesso à música, indistintamente, tornando o povo sensível às manifestações artísticas, cooperando para transformar a música em uma vivência do cotidiano. [...]

O projeto de canto orfeônico, proposto por um dos maiores compositores brasileiros, reconhecido internacionalmente, também estava em consonância com as propostas pedagógico-musicais difundidas mundialmente na primeira metade do século XX – os chamados métodos ativos de educação musical que foram proposições inovadoras para o ensino de música, constituindo-se em uma alternativa para a escolarização de crianças de classes sociais menos favorecidas. O termo ativo é assim utilizado em decorrência de a prática de música anteceder ao aprendizado teórico dos conteúdos.

No final da década de 1970, o Departamento de Ensino Fundamental do governo federal publicou um documento que trata do canto na escola de 1º grau¹, no qual propõe um modelo de expressão músico-vocal para crianças e adolescentes. No que diz respeito ao coro escolar, o documento proposto pelo MEC (BRASIL, 1978, p. 50) afirma o seguinte:

o coro escolar adquire um enorme valor psicossocial, uma vez que auxilia a criança insegura a expressar-se sem temor, ensina-a a esperar e aguardar sua vez de participar, além de desenvolver-lhe a consciência da própria responsabilidade, levando-a a cumprir sua tarefa, certa de que ela é tão importante quanto a dos demais. Contudo, para que a criança desfrute de todos esses benefícios da atividade vocal, é necessário que desde o primeiro contato possa sentir prazer e alegria em cantar, o que de certo modo depende da maneira como se lhe apresentam as canções, as quais deverão ser fáceis e acessíveis.

Na concepção de Fucci-Amato (2012, p. 123), a escola é um local privilegiado para conhecer novas formas de expressão tanto individual quanto coletiva, como, por exemplo, o canto coral: “nesse caso, e em outros, a produção vocal é também um trabalho em equipe e

¹ 1º grau – nomenclatura usada na Lei nº 5.692/1971.

pode estabelecer um compromisso de união do grupo com responsabilidade, respeito e dedicação, independentemente de dificuldades de aprendizado que possam surgir”. Ao considerar o aspecto democrático da voz como um instrumento musical acessível à maior parte de crianças e adolescentes, os diversos elementos musicais trabalhados na prática coral (melodia, ritmo, harmonia, forma musical, estética, entre outros) e reconhecer a relevância histórica do canto vinculado à educação em nossa nação, entendemos que o canto coral se configura uma das alternativas viáveis e produtoras para a prática musical em escolas de educação básica.

A apreciação musical como uma atividade de educação musical segue as tendências da pedagogia musical do século XX. Na perspectiva de Swanwick (2003b), o conhecimento musical se constrói através de atividades que propiciem o envolvimento direto com música e a apreciação musical é uma delas. Em seu modelo C(L)A(S)P, o qual é conhecido no Brasil como (T)EC(L)A, a composição, a execução e a apreciação são elementos centrais do desenvolvimento musical dos estudantes. Técnica e literatura, por seu turno, são secundárias, porque oferecem conhecimento sobre música, sendo, por isso, colocadas entre parênteses. Nesse sentido, Stiff (2009) declara que a apreciação é em si mesma uma dimensão de experiência musical e uma atividade de base, de refletir e de dar significado à música e à prática musical que abarca a função de complementar as experiências de composição e execução musicais.

Mársico (1982) afirma que, quando chegam à escola, certas crianças possuem capacidade de ouvir pouco desenvolvida e atenção insuficiente e, em consequência disso, parece que compete cada vez mais à instituição escolar desenvolver nas crianças o hábito de ouvir e de capacitá-las a ouvir com propósito e discernimento. Stiff (2009, p. 34-35) acrescenta que as escolas de educação musical infantil devem possibilitar:

[...] que mesmo as crianças bem pequenas possam ouvir música e agir sobre ela de diferentes maneiras: dançando, ouvindo deitadas com os olhos fechados, fazendo comentários pessoais sobre a música, participando de exercícios que trabalhem a forma ou o caráter ou a tonalidade ou outros elementos em evidência na obra apreciada, desenhando sobre a música, com a música... Uma mesma obra musical pode ser trabalhada em vários momentos, privilegiando em cada momento um aspecto da apreciação.

A apreciação permitirá às crianças construir esquemas mentais que possibilitem novas produções sonoras, ou seja, organizações posteriores sobre forma, timbres, ritmos, intensidades e variações na dinâmica para obter determinados resultados em execuções ou criações, como terminar uma criação, etc.

Concordamos com as perspectivas de Swanwick (2003b), Stiff (2009) e Mársico (1982) acerca da relevância da apreciação para o desenvolvimento musical – quer sejam

crianças, adolescentes ou adultos. No caso do nosso país, ainda é comum estudantes chegarem não somente às escolas de educação básica, mas também às escolas de música com a capacidade de ouvir pouco desenvolvida e a atenção insuficiente – mesmo após mais de trinta anos de Mársico (1982) ter feito a inferência de as escolas terem a incumbência de desenvolver a escuta ativa nas crianças. Por outro lado, para além do que Stifft (2009) propõe para que as escolas de educação musical infantil devam possibilitar em relação à apreciação musical para crianças – mesmo ainda que bem pequenas, entendemos que escolas de educação básica também podem fazer esse trabalho de apreciação proposto pela autora – veremos uma prática musical semelhante que foi realizada pela professora Brisa Cantante na Escola Nova Canção. Isso também evidencia a relevância da atuação profissional do professor de música em escolas básicas, contribuindo para que mais e mais pessoas possam se educar musicalmente no Brasil.

Sob o ponto de vista legal, o MEC desenvolveu referenciais e parâmetros curriculares, os quais não possuem um caráter obrigatório, mas que se configuram como uma orientação oficial para a ação pedagógica nas escolas. Esses documentos são os seguintes: *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – RCNEI; *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN's (1º e 2º ciclos; 3º e 4º ciclos e Ensino Médio). Além disso, recentemente a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi lançada. A BNCC do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018. Diferentemente dos referenciais e parâmetros curriculares, a BNCC tem caráter obrigatório. De acordo com as professoras investigadas, a Base ainda não foi implantada nas escolas nas quais as professoras trabalham – as escolas particulares Cantos de Paz e Nova Canção ainda não implantaram, as redes de Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Recife e Ipojuca estão em processo de discussão para a implantação nas escolas. Dessa forma, buscaremos verificar o que os referenciais e os parâmetros dizem sobre as práticas musicais escolares destacadas pelas professoras em suas atuações nas escolas.

O RCNEI é constituído de três volumes que visam a contribuir para a elaboração de atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. O terceiro volume refere-se à experiência de conhecimento de mundo e contém seis documentos, dentre os quais a música está presente e é compreendida como forma de conhecimento e linguagem – a qual tem estrutura e características próprias e deve ser considerada como produção, apreciação e reflexão. O trabalho musical com crianças de 0 a 3 anos deve se organizar de tal maneira que os meninos e as meninas desenvolvam as capacidades de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais e de brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Esses objetivos devem ser

aprofundados pelas crianças de 4 a 6 anos. No que diz respeito ao fazer musical, o docente pode estimular a elaboração de pequenas canções, as quais são baseadas na experiência musical que as crianças vão acumulando, inclusive com a gravação de suas produções – algo que pode propiciar a autoavaliação das próprias produções pela criança. Acerca da apreciação musical, o documento atesta que ela se refere à audição e à interação com músicas variadas, incluindo participações em situações que integrem música e movimentos corporais, reconhecimento de elementos musicais básicos da forma musical (frases, elementos que se repetem, entre outros) e informações sobre as obras apreciadas e sobre seus compositores (BRASIL, 1998a).

Na mesma direção do RCNEI, tanto os PCNs do 1º e 2º ciclos quanto os PCNs para o 3º e 4º ciclos apresentam que o conjunto de conteúdos da área de arte está articulado por meio de três eixos norteadores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem: produção, fruição/apreciação e reflexão/contextualização. Produzir está relacionado ao fazer artístico, fruir/apreciar refere-se à apreciação da arte, inclusive a do próprio estudante, e refletir/contextualizar diz respeito à construção do conhecimento sobre o trabalho de arte (BRASIL, 1997; 1998b).

De acordo os PCNs do 1º e 2º ciclos, é preciso que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente como intérpretes, ouvintes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula, a fim de que a aprendizagem musical se torne fundamental na formação de cidadãos. Com a interação com os grupos artísticos e musicais da localidade e o envolvimento também de pessoas de fora da instituição no enriquecimento do ensino, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Já os parâmetros curriculares do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental reiteram que o estudante poderá compor, improvisar, interpretar, se comunicando e se expressando musicalmente, e também conhecer e apreciar a música de seu meio sociocultural e o conhecimento musical, construído mundialmente em diferentes espaços geográficos e períodos históricos (BRASIL, 1997; 1998b).

Observamos que nas orientações trazidas pelos PCN's sobre o ensino de arte no ensino fundamental da educação básica, a tríade produzir/fazer, fruir/apreciar e refletir/contextualizar arte gera um ensino no qual o conhecimento artístico é construído de maneira ativa pelos estudantes e está inserido nos diversos contextos de arte – do âmbito local ao internacional. Isso é algo relevante para a formação nesse nível de escolarização porque essa educação busca criar, nos sujeitos, a criticidade, a capacidade de gerar conhecimentos, mas também busca que esses mesmos sujeitos saibam considerar e avaliar o conhecimento existente no

mundo. O conhecimento artístico não é isolado, pois está integrado ao contexto local, nacional e à história da humanidade desde os períodos mais remotos. Ao mesmo tempo nos perguntamos: será que escolas e professores têm condições de trabalho favoráveis para oferecer essa formação consistente aos estudantes?

Por fim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Arte é uma disciplina potencial da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000). Observamos que o conhecimento artístico se dilui em um campo e a música, como uma das linguagens da Arte, fica mais diluída ainda, sem uma garantia de sua inserção nessa etapa conclusiva da educação básica. Mesmo que o PCNEM + (BRASIL, [s.d.], p. 8) ateste que o ensino médio “deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica”, na prática, o conhecimento musical fica mais distante da realidade escolar porque o foco dos estudantes, principalmente em escolas particulares, passa a ser a preparação para os exames de acesso ao ensino superior e a música praticamente desaparece da formação. Isso foi evidenciado pela professora Brisa Cantante em sua prática profissional docente de música em escolas básicas privadas. Del-Ben *et al.* (2017) também detectaram em sua pesquisa que entre os professores de música investigados há uma frequência muito baixa de respondentes que atuam no ensino médio, apesar de vários trabalharem em escolas privadas.

3.3 DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDEFINIÇÕES, DICOTOMIAS E MULTIPLICIDADES

Identificar a trajetória histórica da docência de música na educação básica em nosso país constituiu-se em um desafio para nós. Como pudemos apresentar no estado do conhecimento que realizamos sobre esta categoria teórica, ainda são poucos os trabalhos existentes sobre a docência de música na educação básica como profissão. Além disso, Jardim (2009a, p. 15) afirma que “a educação musical é uma área de estudos recentes no país e a pesquisa histórica que a envolve é ainda mais incipiente”.

Diante desse quadro, revisitamos pesquisas realizadas, buscando encontrar nelas o fio condutor para desvelar a trajetória histórica da docência de música na educação básica brasileira a partir dos estudos sobre a formação inicial do professor de música e sobre o ensino de música no Brasil, articulando-os com autores consultados durante a elaboração dessa tese. Tal decisão, além de se justificar na escassez de fontes bibliográficas, encontra fundamento em Wille (2013) e em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que defendem a

formação superior como base inicial para a docência e a profissionalização do ensino, bem como em Weber (2003), a qual afirma que a formação em nível superior é um dos aspectos importantes do processo de profissionalização dos docentes da educação básica.

A abertura das primeiras escolas, no Brasil, acontece em decorrência da chegada dos jesuítas – ordem religiosa católica ligada ao movimento de Contrarreforma. A música é utilizada como um dos principais recursos no processo de escolarização e catequese no século XVI, fazendo com que o ensino de música permanecesse ligado à Igreja durante o Período Colonial brasileiro até o século XVIII e, em virtude disso, estreitamente vinculado às formas e ao repertório da Europa. A ordem jesuítica aqui permanece, inicialmente, durante dois séculos e se torna responsável pelo sistema educacional do Brasil Colônia e, consequentemente, pelo início do ensino de música em nosso país (FONTERRADA, 2005). De acordo com Klein (2016), essas primeiras instituições escolares em solo brasileiro eram as escolas de ler, escrever, contar e cantar, escolas nas quais os jesuítas concentraram os seus esforços educativos nas crianças indígenas – curumins que demonstravam sensibilidade e apreço pela dança, pelo teatro, pela música e pelo canto; crianças mestiças e crianças portuguesas.

Com a saída dos jesuítas da Colônia brasileira, outras ordens religiosas, como franciscanos, carmelitas, mercedários e beneditinos foram assumindo a direção de colégios e escolas. Depois de 82 anos de sua expulsão do Brasil e de 27 anos de sua restauração, a Companhia de Jesus voltou ao Brasil em 1841 a partir de um grupo pequeno de jesuítas espanhóis que tinham saído da Argentina, passaram pouco tempo no Uruguai, trabalharam no Rio de Janeiro e em Porto Alegre e se dirigiram, finalmente, para Desterro – atual cidade de Florianópolis, de onde se espalham pelo país, até criarem também uma rede de ensino superior de âmbito nacional no país a partir do século XX. Em Recife, foram criados o Colégio São Francisco Xavier em 1867, que teve sete anos de existência, o Colégio Nóbrega, o qual foi muito prestigiado na região nordeste e existiu de 1917 a 2006, tendo sido fechado por problemas administrativos e financeiros e, por fim, foi criada a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), que se tornou universidade em 1951 e nasceu da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega (KLEIN, 2016).

Em sua pesquisa sobre a música na atuação dos jesuítas no Brasil colonial, Holler (2010) nos surpreende ao revelar que os padres jesuítas que serviam no Brasil sofriam severas restrições da Companhia sobre a sua ocupação com música e que a prática musical da comunidade religiosa era realizada por pessoas externas à companhia de Jesus tanto nos aldeamentos quanto nos colégios e seminários, bem como que o ensino de música não era ministrado por padres nos colégios e seminários. A explicação para isso era o fato de se terem

poucos padres para se ocupar do ministério, daí a necessidade de serem contratados mestres de música não vinculados à ordem para a execução dessas tarefas. Entretanto, como nas aldeias não era possível contratar um professor, não havia restrições ao ensino de música ser feito pelos padres nesses locais.

Com esses achados, detectamos que os registros mais remotos acerca da atuação do professor de música no ensino regular em nosso país estão relacionados ao sacerdócio religioso, à docência como missão – ainda que nem todos os professores fossem sacerdotes: poderiam ser padres e mestres de música seculares, como vimos. Isso nos remete a Nóvoa (1991, 2014), o qual revela a importância de diversos grupos sociais leigos ou religiosos – jesuítas e oratorianos, que dedicaram cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente a partir do século XVI e, posteriormente, contribuíram para a construção do corpo de saberes e técnicas e do conjunto de normas e de valores específicos da docência.

O ensino de música em perspectiva escolar continuou estreitamente ligado à Igreja durante o período colonial brasileiro até o século XVIII (DENARDI, 2008). Por outro lado, no que diz respeito à vida musical desse período, Bahia e, em seguida, Pernambuco foram os centros mais importantes de cultivo de música erudita europeia no século XVI. Depois, no século XVII, seguem-se Pará, São Paulo, Maranhão, Paraná e Rio de Janeiro. No século XVIII, ascende a Escola Mineira, de grande importância para a música no Brasil Colonial (KIEFER, 1976). Esse século foi palco de uma grande atividade musical nas igrejas, nas residências e em outros espaços – surgem as salas de concerto ou “casas de ópera”. O músico profissional passa a ser figura importante em Minas Gerais, local onde surge também o chamado professor da Arte da Música. Alguns compositores ou diretores de conjuntos musicais possuíam escolas em sua própria casa, que poderiam ser chamados de verdadeiros conservatórios, onde eram formados meninos que lá viviam, se alimentavam e recebiam aulas de música, latim e de outras disciplinas consideradas essenciais (MARIZ, 2005, p. 35-41, grifo do autor).

O século XIX trouxe mudanças significativas para a música e para a educação musical no Brasil. Foi no ano de 1854 que o ensino de música foi instituído oficialmente no Município da Corte através do Decreto nº 1.331/1854. Em 1890, passou-se a exigir formação especializada para o pessoal docente das escolas primárias no Distrito Federal, a qual incluía música como uma das disciplinas a serem cursadas pelos professores formados pela Escola Normal (Art. 12 do Decreto nº 981/1890).

Conforme Queiroz (2012, p. 26, grifo do autor), ainda que essas duas normas tenham sido restritas à Corte, no Brasil Império, e ao Distrito Federal, no período republicano, esses

documentos legais tiveram uma legitimidade “quase” nacional, gerando impacto em outras realidades educacionais do país, porque nessa época o sistema educacional praticamente se limitava à sede do governo, com ações pontuais em outros centros urbanos brasileiros. Acerca disso, Martinoff (2017) afirma que as reformas educacionais realizadas pela União até 1930 estavam circunscritas de maneira quase exclusiva ao Distrito Federal. Foi somente com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que uma reforma objetivou abranger o país inteiro e se aplicou a vários níveis de ensino.

Denardi (2008) nos diz que, de maneira geral, a educação musical, no Brasil, consistia no ensino particular de música, muitas vezes ministrado por músicos vindos da Europa a partir do século XIX. Posteriormente, através de formação oferecida pela Escola Normal, eram preparados os professores, na sua maioria mulheres, que recebiam uma formação generalista que incluía Música, especificamente, Canto. Esses professores atuavam nas escolas de ensino regular. Fonterrada (2005) acrescenta que os professores especializados em Música eram formados nos Conservatórios, seguindo os preceitos do modelo técnico-científico europeu, conforme veremos a seguir.

Na investigação que realizamos sobre a formação inicial dos professores de música em Pernambuco (PEREIRA; AGUIAR, 2010), detectamos, com base em Fonterrada (2005), que a ideia que permeia as concepções de alguns cursos de formação musical no Brasil ainda consiste no domínio máximo das habilidades técnicas, o virtuosismo, bem como no caráter individual e subjetivo da interpretação da performance artística, o modelo técnico-científico europeu do século XIX, as quais expressam claramente o pensamento do Romantismo em Música – domínio da técnica instrumental e do individualismo exacerbado. Nesse sentido, Loureiro (2003) afirma que no ano de 1841 foi criada a primeira grande escola de música do Brasil, o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que serviu de modelo para outras instituições no país.

Acerca desse modelo formativo, Jardim (2009b) acrescenta: a forma conservatorial e as práticas de ensino relacionadas a ela estão tão entranhadas e vistas naturalmente na formação do músico que, de maneira geral, as pesquisas sobre essa temática dispensam comentários sobre esse assunto. Penna (2006, n.p, grifo do autor) esclarece que:

Quando falamos de ensino conservatorial, estamos nos referindo a um padrão cultural **tradicional** de ensino de música – calcado em grande parte nas práticas desenvolvidas no Conservatório de Paris (fundado em 1795) –, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que por sua vez tem como meta o “virtuosismo”. A tradição deste tipo de ensino é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o

ensino de música, e deste modo a renovação desse modelo é lenta e limitada. Neste contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem questionamentos, e desta forma reproduzimos: (a) um modelo de música – a música erudita, notada; (b) um modelo de fazer musical; (c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante limitados, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana.

Na mesma direção de Jardim (2009b) e de Penna (2006), Pereira, M. V. M. (2012) cunhou a noção de *habitus conservatorial* em sua tese de Doutorado em Educação. O conceito, o qual foi baseado na Sociologia da Cultura de Pierre Bourdieu e nos estudos sobre práticas conservatoriais na área de Educação Musical, nos diz que:

[...] o *habitus conservatorial* seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi* (PEREIRA, M. V. M., 2012, p. 136, grifo do autor).

Em outro texto de sua autoria, Pereira (2014, p. 95, grifo do autor) atesta que esse *habitus* possibilita que a música erudita figure como parâmetro de organização das disciplinas e da hierarquização dos capitais em disputa e como conhecimento legítimo, trazendo-lhe incômodo no que diz respeito à sua percepção de que “essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos”. Ele reitera que não é contra a prática conservatorial, apesar das críticas que ela recebe.

É nítida a hegemonia da música europeia na formação e na prática musical em nosso país, tanto no que diz respeito à música utilizada no sistema educacional implantado pelos jesuítas quanto à música que era executada, composta e até ensinada de maneira particular em terras brasileiras no período Colonial, além da formação oferecida pela Escola Normal e também quando do surgimento dos Conservatórios para os professores especializados em música e até mesmo na formação de professores para as escolas básicas, como atesta Pereira (2014). Parece-nos que, de forma consciente ou inconsciente, conservamos muito desses modelos de formação musical ainda em nossos dias, quer seja no que diz respeito à formação musical oferecida pelos sistemas de ensino de educação básica, pelas escolas específicas de música, pelo ensino particular, por projetos sociais, quer seja no que diz respeito à forte influência da música erudita europeia em nossos cursos de formação de professores de música e em nossas práticas musicais nos diversos espaços. Mais adiante, trataremos especificamente

de algumas propostas atuais de formação de professores de música apresentadas na pesquisa de Pires (2015).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apontava para a necessidade da abertura de novos cursos superiores além de Direito, Engenharia e Medicina. Entretanto, até 1940 o professor de música do ensino regular não recebia formação acadêmica, o que só veio a acontecer em 1942 com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), que visava formar professores de música para as escolas primárias e secundárias (DENARDI, 2008). Acerca disso, Jardim (2009a, p. 22, grifo nosso) relata que:

Como componente curricular a música incorporou a finalidade de viabilizar o projeto educacional que se vinculava ao projeto varguista, por promover a disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos e por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional. Eram essas as peculiaridades que deveriam se tornar prioritárias, e que deveriam orientar a seleção dos conteúdos, a formação dos professores e, também, as práticas de ensino. [...]

A configuração e delimitação de atuação da categoria profissional se exprimem na determinação da portaria ministerial nº 215 de 18 de abril de 1945 [...], em que somente os professores formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ou instituições equiparadas, poderiam exercer a **profissão de professor de canto orfeônico** em estabelecimentos de ensino, sob fiscalização federal. Para a obtenção do registro profissional inúmeros professores submeteram-se ao cumprimento dos estágios nos cursos oferecidos pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, na forma de curso de emergência, curso de férias ou cursos-palestra.

No final da década de 1930, surgem as licenciaturas em nosso país, ligadas às antigas Faculdades de Filosofia e estruturadas no modelo 3 + 1, três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas. No entanto, somente até o início da década de sessenta do século passado é que surge o Curso de Professor de Música de nível médio e em nível superior nas modalidades de Canto, Instrumento, bem como Composição e Regência. Em 1962, foi prevista a criação do curso superior de Educação Musical, pautado no modelo 3 + 1, e de Diretor de Cena Lírica. No final dos anos de 1960, depois de consultar instituições superiores de ensino de música no país, o Conselho Federal de Educação transformou o nome do Curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos (PIRES, 2003a).

É importante destacar, conforme Fuks (1991, p. 118, 122-123, grifos da autora), que não somente o canto orfeônico, mas também a iniciação musical contribuiu para o crescimento do ensino de música no mesmo período em nosso país. Graças à ação de três músico-educadores modernistas, Antônio Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone e Heitor Villa-Lobos foram introduzidas duas metodologias de ensino de música: a iniciação musical

(Conservatório Brasileiro de Música e Instituto Nacional de Música) e o canto orfeônico (escolas públicas). Para a autora, existem muitos pontos de encontro e de desencontro entre as duas propostas metodológicas, pois o canto orfeônico buscava educar as massas escolares através de um trabalho oral e a iniciação musical se preocupava com as diferenças individuais dos estudantes. Por outro lado, ela destaca que é importante compreender que as duas metodologias estavam em sintonia com o ideal de “salvação nacional” realizado por uma elite de intelectuais, a qual era intermediária entre o governo forte e a Nação. Por conseguinte, ainda que o “dito” do canto orfeônico fosse aquele que pretendia desenvolver a disciplina e o civismo por meio do canto e que o “dito” da iniciação musical fosse aquele que se preocupava em despertar o interesse do estudante, o “não-dito” das duas metodologias nos revelam um mesmo ideal que converge para o pensamento dominante, o nacionalismo, pois o canto orfeônico executava hinos patrióticos atendendo a um civismo populista e a iniciação musical correspondia a um civismo elitista por meio das canções folclóricas.

Um aspecto que realmente uniu estes dois caminhos foi a preocupação com a formação do professor de música. Com este propósito, foram organizados cursos que garantiriam a continuidade dos processos. Observa-se que, nos anos 40, foram criados o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – 1942 – e o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical – 1948. O primeiro, por Villa-Lobos e o segundo, por Liddy Chiafarelli Mignone, cada qual com a duração de dois anos. Entretanto, como Villa-Lobos e o Sema objetivavam que toda a escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente, buscaram-se soluções emergenciais através dos Cursos Rápidos. Estes aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país, e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo algum conhecimento musical, recebiam aulas de música. E no final do curso, cuja duração, segundo os entrevistados, era de um mês e, segundo o Museu Villa-Lobos, de dois, eram considerados aptos para dar aulas desta disciplina.

Entretanto, considerando a fragilidade dos ensinamentos recebidos, aqueles que os cursaram continuariam necessitando de uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do Sema. Estabeleceu-se, então, uma relação íntima entre esta instituição, Villa-Lobos e os professores de música que haviam frequentado estes Cursos Rápidos e que constituíam a maioria da categoria (FUKS, 1991, p. 123).

Já na primeira metade do século XX, vê-se claramente a separação existente entre a formação do professor especializado em música, que atuava nos conservatórios, escolas específicas de música, e os professores da escola de ensino regular, que não recebiam uma formação musical tão consistente quanto a que era oferecida nos conservatórios. Em seguida, a separação persiste, mas desta feita com a instituição do Professor de Canto Orfeônico. Essa formação específica oferecida pelo CNCO a partir da década de 1940 não nos pareceu tão consistente por causa da ênfase em valores extra-musicais (viabilização do projeto educacional vinculado ao projeto varguista; promoção da disciplina, do civismo e do sentido

coletivo; patriotismo, identidade e cultura nacionais) e em virtude do seu aligeiramento, pois os cursos de formação, em sua maioria, eram oferecidos nas modalidades de curso de emergência, curso de férias ou cursos-palestra. Na década de 1960, percebemos um avanço, porque a formação inicial do professor de música para as escolas vai se agregando paulatinamente até se firmar aos modelos formativos das outras áreas do conhecimento presentes na instituição escolar.

Em contrapartida, com a publicação da LDBEN nº 4.024/1961, observamos que a única menção feita ao conhecimento artístico na escola aparece no inciso IV do Art. 38, onde estava prevista a realização de “atividades complementares de iniciação artística” entre as normas para a organização do ensino de grau médio e que a alínea b do Art. 40, a qual também trata do ensino médio, atesta que é permitido às escolas escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso. Na percepção de Lemos Júnior (2015, p. 77-78), o ensino de música tornou-se uma das matérias optativas na instituição escolar, promovendo uma flexibilização do currículo, que fez com que as escolas tivessem liberdade para oferecer ou não a música, não se configurando como algo benéfico para a disciplina. O ensino de música ainda se desenvolveu principalmente naqueles colégios brasileiros que tinham uma estrutura consolidada para ministrar a prática musical, mas o autor também considera que essa flexibilização do currículo, mesmo sendo benéfica no aspecto da autonomia escolar, acabou prejudicando o ensino de música e o canto orfeônico, os quais perderam espaço significativo nos currículos escolares.

Ainda sob a vigência LDBEN nº 4.024/1961, Fucci-Amato (2012, p.71) nos esclarece que “o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do parecer n. 383/62 homologado pela portaria ministerial n. 288/62), provocando grande alteração no cotidiano musical escolar”. Outras fontes como Brasil (1981; 1982; 1985), Pires (2003b) e Martinoff (2017) também atribuem a instituição da educação musical a esse mesmo parecer. Infelizmente, apesar de muitas buscas, não conseguimos ter acesso ao parecer nº 383/62 para consulta – detectamos apenas que ele foi publicado no volume 11 da Revista Documenta, um periódico oficial do antigo Conselho Federal de Educação CFE) e do atual Conselho Nacional de Educação (CNE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1962). Outrossim, constatamos que o Decreto nº 61.400/1967 passou a denominar o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico de Instituto Villa-Lobos, o qual foi acrescido da Escola de Educação Musical (EEM) e do Centro de Pesquisas Musicais (CPM). De acordo com o Art. 3º, “a Escola de Educação Musical ministrará o curso respectivo, em substituição ao de Canto Orfeônico” e com o Art. 5º “o Instituto Villa-Lobos

ficará incumbido do registro de Professor de Educação Musical e da expedição da respectiva carteira”.

Observamos que a LDBEN nº 4.024/1961 não deu continuidade à inserção da música na educação escolar, a qual foi marcante na educação musical escolar brasileira através do canto orfeônico. O conhecimento artístico passou a figurar como uma atividade complementar na formação do estudante e o ensino de música parece que começa a se afastar paulatinamente das escolas. Mesmo que a educação musical tenha sido implantada através do parecer nº 383/62 do CFE e que o Decreto nº 61.400/1967 tenha criado o curso de Educação Musical e tenha designado o Instituto Villa-Lobos para emitir o registro do Professor de Educação Musical, parece que não houve um fortalecimento do ensino de música nas escolas e as poucas fontes bibliográficas existentes não nos permitem descobrir o motivo para isso.

Em decorrência da Lei nº 5.692/1971, são criados os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística (2.500 horas) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, bem como a chamada Licenciatura Curta em Educação Artística (1.500 horas), que oferecia uma formação geral em Educação Artística e habilitava para a atuação profissional no antigo ensino de 1º grau. A concepção de formação polivalente do professor provocou uma diluição dos conteúdos específicos de cada área das Artes, gerando uma fragilidade na formação inicial do professor de música. Dessa forma, a música não se insere significativamente no ambiente escolar, cuja prática de ensino de Educação Artística passa a ser gradativamente dominada pelas Artes Plásticas e contribui de forma negativa na constituição da docência de música nesse nível de ensino durante o período de vigência da lei, principalmente em nosso estado.

Percebemos que, desde o início da proposta de formação de professores de música para as escolas, há uma fragilização da docência no que diz respeito aos processos formativos desse nível de ensino. De uma formação generalista, que incluía Música, no século XIX, passa-se para uma formação de nível médio; depois, na primeira metade do século XX, observa-se uma formação aligeirada pautada por valores extra-musicais (os cursos oferecidos pelo CNCO, os quais são substituídos pela Educação Musical, da qual apenas obtivemos como fonte primária de informação o Decreto nº 61.400/1967). Na sequência passa-se para uma formação de nível superior o modelo 3 + 1 e, em seguida, na segunda metade do século XX, para uma licenciatura em educação musical e, na sequência, para uma licenciatura generalista na área de Educação Artística que conferia uma das habilitações em música e poderia ser de duração curta ou longa. Até à década de 1970, conseguimos fazer o

levantamento dos seguintes nomes atribuídos ao docente de música das escolas regulares a partir da formação inicial, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Multiplicidade de Nomes para a Docência de Música

Fonte	Legislação	Formação Exigida	Nome dado ao Docente de Música
Brasil (1890); Coelho (2016); Denardi (2008); Fuks (1991)	Decreto n. 981/1890	Escola Normal	Professor de Música
Brasil (1946, 1981, 1982, 1985); Martinoff (2017)	Decreto-lei n. 9.494/1946	Curso de Preparação Curso de Especialização para Formação de Professores de Canto Orfeônico Curso de Aperfeiçoamento	Professor de Canto Orfeônico
Brasil (1967, 1981, 1982, 1985); Martinoff (2017); Pires (2003b)	Parecer CFE n. 383/62 e Decreto 61.400/1967	Curso de Professor de Educação Musical	Professor de Educação Musical
Brasil (1981, 1982, 1985); Pires (2003b)	Resolução n. 10/1969 e Parecer 571/1969	Licenciatura em Música	Licenciado em Música
Brasil (1971, 1981, 1982, 1985); Pires (2003b); Martinoff (2017)	Resolução n. 10/1969; Parecer 571/1969; Lei n. 5.692/1971; Resolução n. 23/1973 e Parecer 1.284/1973	Licenciatura em Música Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música	Licenciado em Música Licenciado em Educação Artística, habilitação em Música

FONTE: Elaborado pela autora a partir das fontes citadas no próprio quadro (2018).

A partir dos anos 80, vão se intensificando as discussões sobre a formação docente, abrangendo assuntos referentes às questões das Licenciaturas Plenas, Curtas e Polivalentes. Para as duas últimas, gradativamente, vão se reafirmando a necessidade de extinção. Em 1983, o Encontro Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores sugeria que as licenciaturas deveriam ser trabalhadas de forma conjunta por professores da área pedagógica e das áreas específicas, e que a formação do licenciado deveria incluir disciplinas de conteúdo específico, pedagógicas e integradoras, estas últimas articuladas entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, vinculadas à atuação nas escolas (DENARDI, 2008).

Com o advento da LDBEN nº 9.394/1996, o Artigo 62 da referida lei preceituará que é na licenciatura que se dá a formação inicial do professor de música para a educação básica. Pires (2003b, p. 81, grifo da autora) atesta que: “as licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal *locus* de formação a universidade”. Por sua vez, a maneira

dicotômica como os bacharelados (formação de pesquisadores) e as licenciaturas (formação de professores para a educação básica) são tratados reflete a separação entre ensino e pesquisa que ainda existe no meio acadêmico (DENARDI, 2008).

No caso específico da música, isso se manifesta como uma dicotomia entre o Bacharel em Canto, Instrumento, Composição ou Regência, aquele que faz música, e o Licenciado em Música, aquele que ensina música. O Bacharel é o músico artista e o Licenciado é o professor de música, como se para ser professor de música não fosse necessário tocar algum instrumento, saber cantar ou reger. Ou, ainda, só se submetem à formação da Licenciatura aqueles que não são excelentes instrumentistas. Nessa direção, Pires (2015, p. 9-10, grifos da autora) considera:

[...] como questão de fundo para pensar as propostas de formação de professores de música, a discussão das relações dicotômicas entre licenciatura e bacharelado, músico e professor, música e educação, teoria e prática. O sociólogo Boaventura de Souza Santos, ao proceder à crítica à forma de racionalidade ocidental, acrescenta que a relação dicotômica combina, de forma elegante, a simetria com a hierarquia. [...]

Transportando esses ensinamentos para o campo da música, a figura do professor de música é concebida dentro da relação com o músico e, conseqüentemente, a sua formação e os conhecimentos atribuídos a ele no processo formativo. Desse modo, a totalidade é o bacharelado em instrumento, a dicotomia que se cria é entre o bacharel-instrumentista e o professor de música, e a hierarquia recai sobre a atividade da *performance*. Portanto, a identidade hegemônica é a do músico instrumentista, e o conhecimento profissional dominante é o conhecimento específico da linguagem musical, sobretudo o instrumental. Parece ser essa racionalidade que age como pano de fundo das propostas curriculares do professor de música as quais valorizam a identidade do músico em detrimento da identidade do professor, fragilizando-se, dessa maneira, a profissionalidade do professor de música. Isso me faz perceber que falta às licenciaturas a afirmação da identidade “professor de música”.

Apesar das mudanças que vêm acontecendo nos últimos anos, decorrentes principalmente do desenvolvimento de pesquisas e trabalhos nas diversas áreas de música, dos avanços na legislação de formação de professores, apesar dos retrocessos trazidos pela reforma do Ensino Médio, bem como da atuação de associações de música como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), esse pensamento ainda paira nas instituições de ensino que oferecem cursos superiores de música, bem como nas escolas, principalmente as escolas específicas de música. Isso foi vivenciado na minha formação em Conservatório de música e na minha formação inicial para professor de música. De fato, ser professor de música não exclui a necessidade de domínio da linguagem musical, seja ela instrumental, vocal, composicional ou de regência, mas somente isso não é o suficiente.

Pires (2015) realizou uma pesquisa, na qual selecionou sete cursos de Licenciatura em Música de universidades participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no estado de Minas Gerais. Nesse recorte de sua pesquisa de Doutorado em Educação, o objetivo foi analisar a distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de formação do professor de música, relacionando-a com os espaços previstos para atuação profissional e com os perfis delineados. No referido estudo, com base nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música de 2004, a autora definiu três áreas de conhecimentos curriculares do professor de música: básico (humanidades); específico (performance/regência, composicional, fundamentos teóricos); teórico prático (prática, estágio supervisionado, disciplinas didático-pedagógicas, TCC). Os resultados revelaram que a existência de diferentes estratégias de formação do professor de música, a saber, organização, funcionamento e formas próprias de distribuição do conhecimento curricular, cria diferentes identidades e profissionalidades docentes, de forma peculiar, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Síntese das Propostas de Formação de Professor de Música

Perfil Profissional	Ênfase do Conhecimento Curricular	Espaços de Atuação Profissional
Educador musical	Teórico-prático e fundamentos teóricos	Escolas de educação básica
Professor de educação musical	Específico e <i>performance</i>	Escolas de educação básica
Músico educador	Específico e fundamentos teóricos	Escolas especializadas + instrumentista
Professor de educação musical e de instrumento ou canto	Específico e <i>performance</i>	Escolas de educação básica + escolas especializadas + instrumentista
Músico-educador-pesquisador	Específico e fundamentos teóricos	Escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador
Músico-professor-pesquisador	Específico e <i>performance</i>	Escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador + instrumentista
Professor de música-pesquisador	Teórico-prático e <i>performance</i>	Escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador + instrumentista + animador + musicólogo + crítico de arte + regente de coro

FONTE: Pires (2015).

A autora observou que a maior parte das propostas de formação de professor de música analisadas enfatiza os conhecimentos específicos da linguagem musical centrada no conhecimento da *performance* na distribuição do conhecimento curricular. Em virtude desses achados, afirma que a concepção dominante é de que é necessário ser músico instrumentista

para ser professor de música. Ela defende a busca do equilíbrio na oferta dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos para as propostas de formação de professores de música, desvencilhando-se da polarização ora nos conhecimentos musicais, ora nos conhecimentos educacionais, desfazendo-se a tensão entre o músico e o professor de música no estabelecimento do perfil profissional do professor de música.

Nessa perspectiva, Queiroz (2014, n.p) afirma que “na educação contemporânea dominar um conteúdo específico é matéria prima para a prática docente, mas é algo limitado diante da visão que temos sobre a atuação holística necessária para qualquer professor”. Por outro lado, para ensinar música torna-se necessário, além dos saberes específicos, os saberes pedagógicos, pois a formação do professor de música requer “uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007b, p. 53). Pereira (1999), em consonância com Queiroz (2014), propõe preparar professores que atuem em uma determinada área do conhecimento escolar, mas que também dialoguem com outros campos do saber.

As proposições de Queiroz (2014), Penna (2007a) e Pereira (1999) apontam para profissionalização docente na educação básica e exprimem a importância de se aliar os diversos campos do saber para oferecer uma formação apropriada aos professores, contextualizada no mundo contemporâneo e contribuindo para a valorização da profissão professor e o reconhecimento desse fundamental segmento da sociedade. Pires (2015) chama a nossa atenção para a necessidade do equilíbrio nos aspectos dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos nos processos formativos para o professor de música da educação básica.

A reflexão crítica sobre o histórico da formação inicial do professor de música no Brasil permite uma compreensão do processo que gerou a tendência da valorização dos bacharelados em música em detrimento das licenciaturas em música. Por outro lado, nos revelou também a indefinição nos processos formativos iniciais, a variedade de perfis curriculares, a multiplicidade de nomenclaturas dadas aos cursos de formação de professores de música ao longo da história, a partir do século XIX, fatores que, consequentemente, promoveram uma multiplicidade de nomes atribuídos ao docente de música da educação básica. Para essa tese, optamos por chamar o docente de música da educação básica de professor de música.

No que diz respeito à tensão bacharelado-licenciatura, provavelmente essa dicotomia tenha surgido em virtude do modelo de ensino técnico-científico europeu do século XIX, que

privilegia o virtuosismo e o individualismo (FONTEERRADA, 2005; PENNA, 2006, 2007a) ou do *habitus conservatorial*, que privilegia a formação de artistas até mesmo quando se trata da formação de professores para a escola de educação básica (PEREIRA, 2014) ou, finalmente, nas relações dicotômicas da racionalidade ocidental, que promovem a falta de afirmação da identidade “professor de música” nas licenciaturas (PIRES, 2015). Esses três elementos ainda permeiam a formação de professores de música e o ensino musical em nosso país.

Atualmente, vivemos um novo momento de reformas na formação inicial dos professores da educação básica em virtude da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 01/07/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica). Essa resolução não foi objeto de estudo dessa investigação, uma vez que todos os professores de música investigados não foram formados por ela – nos detivemos apenas à sua concepção de docência na primeira seção desse capítulo, porque é a legislação que está em vigor atualmente.

Em Pernambuco, por meio de pesquisa que realizamos com base nas resoluções CNE/CP nº 1/2002 de 18/02/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e CNE/CP nº 2/2002 de 19/02/2002 (duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior), verificamos que existiam lacunas significativas na formação inicial do professor de música. Analisamos o currículo do curso de Licenciatura em Música da UFPE, única instituição que oferecia formação inicial para professores de música na região metropolitana do Recife na época da pesquisa, e constatamos que existiam omissões na estrutura curricular que iam de encontro às diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em música e às diretrizes curriculares nacionais para professores da educação básica vigentes naquele período. Confirmamos essas ausências curriculares por meio das falas de cinco egressos, as quais poderiam comprometer a qualidade do ensino se o professor não refletisse sobre a sua prática, procurando, através da pesquisa e da formação continuada, suprir as suas necessidades educacionais (PEREIRA, V. C., 2012). As duas professoras de música das escolas públicas participantes da pesquisa foram formadas nesse perfil curricular.

Constatamos, ainda, que a universidade está atenta a essas questões e que já promoveu uma reforma no referido curso (PEREIRA; AGUIAR, 2010). A reforma curricular entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2013. Freitas e Aguiar (2018a, n.p) acrescentam que “esse perfil curricular instituiu 03 (três) ênfases formativas, a saber: ênfase

em Prática Instrumental, ênfase em Musicologia/Etnomusicologia e ênfase em Prática Composicional [...] e totalizam, cada um deles, 3.125 horas de formação.” Elas também revelam que ainda que o atual curso de Licenciatura em Música da UFPE apresente limites de ordem material, como falta de uma melhor estrutura física e de equipamentos, conforme o ponto de vista dos estudantes investigados em sua pesquisa, os próprios estudantes também apontam que a licenciatura contribuiu de forma efetiva para a constituição da profissionalidade docente desejada, pois oportunizou a construção de saberes, habilidades e competências necessárias para atuação em espaços formais e não-formais de ensino de música.

A primeira turma do novo currículo da licenciatura em música da UFPE formou-se em 2016 e agora a universidade já tem o desafio de realizar uma nova reforma curricular em virtude da nova DCN de formação de professores – uma tarefa complexa, que demanda esforços, investimentos e pesquisas que promovam o diálogo com os diversos atores sociais envolvidos. Nessa direção, Freitas e Aguiar (2018b, p. 25) afirmam que “[...] o referido curso já vivenciou ao longo de sua existência reformas curriculares as mais diversas, sempre no intuito de melhor alcançar seus objetivos, bem como está coerente com o contexto sócio/político/econômico e cultural do estado de Pernambuco e do país”.

Nóvoa (2009, grifos do autor), que defende o argumento da necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão, afirma que existem cinco disposições que caracterizam o trabalho do professor nas sociedades contemporâneas: **1. o conhecimento** (o trabalho do professorado consiste na construção de práticas docentes que conduzam os estudantes à aprendizagem, pois ninguém pensa no vazio, mas antes na compreensão e na aquisição do conhecimento); **2. a cultura profissional** (ser professor é apreender os sentidos da escola, integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas mais experientes, pois é na instituição escolar e na interlocução com os outros professores que se aprende a profissão); **3. o tato pedagógico** (saber conduzir alguém no processo de construção do conhecimento não está ao alcance de todos e por esse motivo as dimensões profissionais cruzam-se sempre, de forma inevitável, com as dimensões pessoais do ensino); **4. o trabalho em equipe** (a prática profissional cada vez mais se organiza em torno de “comunidades de prática” – grupo de educadores comprometidos com pesquisa e inovação, no qual é reforçado um sentimento de pertença e de identidade profissional – no interior de cada escola e no contexto de movimentos pedagógicos além dos limites da escola) e **5. o compromisso social** (é ir além da escola, é intervir no espaço público da educação, é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que tantas vezes lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou

pela sociedade). Essas disposições ou facetas que definem o “bom professor” são explanadas pelo autor como um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que aspira olhar, de preferência, para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na constituição identitária dos professores.

Figueiredo e Oliveira (2012) acrescentam que o estágio, um dos componentes da formação inicial, é de grande relevância para o professor em formação, porque o contato direto com a escola evidencia os aspectos positivos e as deficiências da profissão, tornando-se um processo de pesquisa no qual o estagiário conhece seu futuro ambiente de trabalho, se reconhece como profissional e se aprimora dia após dia com um olhar crítico e reflexivo. Para as autoras, enquanto o licenciando estiver na instituição escolar, se sentirá motivado a sanar as deficiências existentes, construindo a sua identidade profissional. Por sua vez, Campos (2016, p. 69) complementa que “pode-se afirmar que a vivência durante o Estágio Supervisionado é uma experiência relevante para a formação do futuro educador musical que busca referências, muitas vezes, de forma inconsciente para a construção de sua identidade profissional”.

Sem desconsiderar a formação, mas articulando-a ao estágio e à prática profissional (como já é orientado pela nova DCN de Formação de Professores: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), a escola enquanto campo de atuação profissional e as relações interpessoais decorrentes do trabalho docente, além de serem fatores relevantes para o processo de profissionalização dos professores, são cruciais para (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica. É um processo dinâmico de retroalimentação: formação, profissionalização e identidade. No próximo capítulo, apresentaremos o estudo teórico realizado acerca da categoria de Identidade.

4 IDENTIDADE

A construção da identidade é um processo que se inicia na infância e se desenrola durante todo o tempo de vida do sujeito, em uma articulação constante entre o pessoal, o coletivo e o local onde se vive. A temática é campo de estudo de pesquisadores de diferentes áreas, tais como: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Educação, Antropologia, entre outras.

Para dar conta do nosso objeto de pesquisa, construímos esse capítulo que tem como objetivos compreender noções de identidade na Psicologia, na Sociologia e no mundo contemporâneo; apreender conceitos relacionados à identidade profissional e identidade profissional docente, bem como identificar pistas históricas acerca da identidade profissional docente do professor de música na educação básica brasileira.

4.1 NOÇÕES DE IDENTIDADE

Não há um consenso do que vem a ser o significado do termo identidade. Campos do conhecimento como Psicologia, Sociologia, Educação, entre outros, abordam a temática sob diferentes olhares, em virtude, acreditamos, da particularidade dos seus objetos de estudo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005, p. 83-84, grifos do autor) nos adverte que:

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente *descartada* (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...

A existência dessa batalha apontada por Bauman nos remete tanto às batalhas referentes à própria (re)constituição identitária das pessoas inseridas em um dado contexto social ao longo da existência quanto aos embates existentes na discussão sobre a temática em diferentes áreas do conhecimento humano. Lima (2017, p. 30) nos diz que o contexto dinâmico dos campos do conhecimento que abordam a identidade nos oferece a possibilidade de articular contributos e estabelecer similitudes entre as diversas áreas que desenvolveram estudos com perspectivas distintas de se conceber a identidade, “o que implica o emprego mais adequado do termo *noções* e não conceitos de identidade”. Dessa forma, buscamos na

Psicologia e na Sociologia concepções teóricas acerca da identidade que nos ajudem a dar conta do nosso objeto de pesquisa – a identidade profissional docente do professor de música da educação básica, nos dando suporte para construir a noção de identidade utilizada nessa pesquisa de Doutorado.

A identidade é concebida como um processo situado no âmago do indivíduo, mas também no centro de sua cultura coletiva e não se constitui uma armadura da personalidade ou mesmo algo estático ou imutável, na perspectiva de Erikson (1987), psicólogo e psicanalista de origem alemã. Para o autor, a formação da identidade se utiliza de um processo simultâneo de reflexão e observação, através do qual o indivíduo julga a si mesmo à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam. Esse processo de formação da identidade se inicia no primeiro encontro da mãe e do bebê como duas pessoas que podem se tocar e se reconhecer mutuamente e só acaba quando cessa o poder de afirmação mútua do ser humano (ERIKSON, 1987).

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984), que utilizam o conceito de identidade psicossocial de Erikson como ponto de partida para a sua Teoria Egoecológica, a noção de identidade não pode ser separada da noção de pertencer, sendo a identidade de um indivíduo construída pela estrutura, pelo conteúdo e pela organização dinâmica do meio ambiente interior subjetivo. Nessa teoria, a identidade é entendida como o modo de construção de uma realidade a partir da qual o mundo externo se transforma em mundo interno, em virtude de uma história particular e de um projeto pessoal – uma construção complexa, na qual os estímulos oriundos do meio ambiente e as respostas dos sujeitos se influenciam e se formam de maneira concomitante.

De acordo com Mello e Furegato (2011), Marisa Zavalloni é professora da Universidade de Montreal, no Canadá, e estudiosa da área de representações sociais. A referida docente publicou vários textos, os quais intitulou *Teoria Egoecológica* na década de 1980. Esse referencial teórico-metodológico compreende o indivíduo como um participante ativo de seu mundo e não como um receptor passivo, inserindo-o em um projeto mesclado por lutas e por conflitos, do qual ele participa transformando e sendo transformado. Essa teoria permite conhecer a construção e a reconstrução da identidade através de três dimensões interligadas: as representações que uma pessoa possui sobre si mesmo, sobre os outros (pessoas ou grupos) e sobre a sociedade.

Por sua vez, Ruano-Borbalan (1998) entende que a identidade pessoal se constrói em meio a situações de experiências totalmente singulares, mesmo sendo determinada pelas estruturas mentais e pelos processos psicológicos. Para o autor, a pessoa se socializa e

constrói sua identidade ao longo de um processo que começa no nascimento, passa pela adolescência e se prolonga no período da vida adulta. Nesse aspecto, sua concepção de identidade se aproxima da concepção de Erikson. Na mesma direção que Ruano-Borbalan e Erikson, Ciampa (2001, p. 127-128, grifos do autor) nos diz que:

Cada indivíduo encarna relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. [...] A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política. Como tal, diz respeito a todos nós. Como tal, considero-a uma questão vital. Para mim, pelo menos, é – em todos os sentidos [...] *identidade é metamorfose*. E metamorfose é vida.

Antes mesmo de ser objeto de conhecimento científico, a identidade está intrínseca e inseparavelmente vinculada ao que somos, ao nosso ciclo de vida, se transformando ou se metamorfoseando, na perspectiva de Ciampa, à medida que nos construímos como sujeitos no mundo. De acordo com Lipiansky (1998), sociólogo francês, a identidade se transforma ao longo da nossa existência e é resultante de um processo complexo que liga a relação consigo mesmo e a relação com o outro. Para o autor, a identidade social, de caráter objetivo, e a identidade pessoal, de caráter subjetivo, não podem ser separadas – em parte, a identidade de uma pessoa é construída pelos seus grupos de pertença. Em consonância com Lipiansky (1998), o também sociólogo francês Dubar (2005, p. 135, grifo do autor) acrescenta que:

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. [...] *Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro*. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

Nesse sentido, Pacheco (1996) afirma que identidade social e identidade individual se desenvolvem de forma simultânea em uma relação intrincada, harmonizando-se com Lipiansky (1998) e Dubar (2005). Ainda segundo a autora, muitos autores preferem distinguir identidade pessoal e identidade social, buscando esclarecer melhor os conceitos e facilitar a pesquisa empírica. Para ela, entretanto, essa facilitação resulta na perda de muito do significado que faz da identidade um todo complexo. Por sua vez, Ennes e Marcon (2014, p. 300, grifo dos autores) adicionam que “as identidades são passíveis de serem estudadas quando percebemos um dado processo social, a partir da evidência dos quatro componentes inter-relacionados: **os atores sociais, as disputas, as normas e os contextos**”.

Concordamos com Pacheco (1996), quando ela afirma a possibilidade da perda de muito do significado da identidade quando autores optam por classificá-la. Por outro lado, entendemos que essa classificação proposta pelos teóricos, com fins de melhor esclarecer os conceitos e facilitar a pesquisa empírica, evidencia a complexidade do conceito de identidade, denotando que não é algo fechado, mas que apresenta várias facetas de um todo complexo. Além disso, Ennes e Marcon (2014) nos trazem componentes que julgamos relevantes para os estudos identitários, pois dar atenção a esses componentes das dinâmicas dos processos identitários e sua complexidade nos ajuda a compreender melhor o nosso objeto de investigação.

No caso da nossa pesquisa, focamos em compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. O nosso objeto de pesquisa, particularmente, deixa transparecer essa complexidade e também sua singularidade, uma vez que investigamos em nossa tese a (re)construção da identidade profissional de professores de música (atores sociais) que, em sua maioria, ainda estão no início de sua carreira nas escolas, lutando para instituir o ensino de música (disputas) nas redes municipais onde atuam (contextos) a partir da publicação da Lei nº 11.769/2008 (normas) para se estabelecerem como docentes de música (disputas) neste nível de ensino (contextos).

Em consonância com Erikson (1987), Hall (2011) afirma que a identidade é realmente formada através de processos inconscientes ao longo do tempo e que não é algo existente na consciência no momento do nascimento. Ela surge de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior pelas maneiras através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Para o sociólogo jamaicano radicado na Inglaterra e pioneiro do campo do conhecimento conhecido como Estudos Culturais, “a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2013, p. 104, grifo do autor).

Na perspectiva da visão sociológica de Dubar (2005, p. 136), a identidade se constitui como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. As dualidades que envolvem o processo identitário, conforme explicitado pelo autor, nos apontam para a complexidade do conceito da temática e deixam evidente a importância dos processos de socialização para a construção da identidade e não somente dos aspectos psíquicos ou individuais, harmonizando-se com as

proposições de Erikson (1987) e Hall (2011, 2013). Nessa direção, Santos (2005, p. 123) atesta que:

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Por outro lado, este processo não é estável, nem linear. Pelo contrário, apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mudanças sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias.

Entendemos, a partir de todos os autores estudados, que a noção de identidade permeia o aspecto pessoal, o aspecto relacional, o aspecto temporal e o contexto social no qual estamos inseridos no decorrer da existência, permeado por suas normas e seus conflitos. O âmbito pessoal está ligado aos processos internos de cada indivíduo (identidade para si). O domínio relacional diz respeito às diversas relações que desenvolvemos quer seja na família, na escola, no ambiente de trabalho ou na comunidade (identidade para o outro). O campo temporal refere-se ao tempo vivido, uma vez que nos construímos e nos reconstruímos ao longo de toda a trajetória de nossa vida nos diversos contextos sociais que vivenciamos.

A identidade não é algo estático ou imutável que se estabelece e não mais se modifica com o passar dos anos. Ela é metamorfose, é transformação, é movimento, é vida, se construindo e se reconstruindo nessa articulação constante entre o individual, o coletivo e o contexto social ao longo de toda uma existência. Todos esses elementos são as diversas faces de um todo complexo e singular que constitui a nossa identidade, a qual pode ser estudada quando observamos um determinado processo social a partir da interrelação entre atores sociais, disputas, normas e princípios sociais inseridos em contextos históricos e sociais.

4.2 IDENTIDADE NA MODERNIDADE OU NA PÓS-MODERNIDADE?

No mundo contemporâneo, os novos contextos sociais, políticos e culturais desencadearam quebras de antigos paradigmas, rupturas de formas de ser e de pensar arraigados na sociedade. O tempo em que vivemos recebe várias denominações e se constitui como uma nova fase, na qual as características sociais estão mudando ou se acentuando radicalmente. Nossos sujeitos de pesquisa buscam suas referências para (re)construírem suas identidades pessoais e suas identidades profissionais docentes neste cenário, pois “é do

contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 1989, p. 72).

Na perspectiva de Peters (2000), a palavra *moderno* – significando *modernidade* em uma acepção histórica e filosófica – refere-se à época que se segue ao período medieval. Por sua vez, o termo modernismo se caracterizou por um estilo no qual o artista decididamente rompe com os métodos clássicos e tradicionais de expressão baseados nos pressupostos do realismo e do naturalismo no campo das artes no final do século XIX. Na filosofia, o modernismo pode ser visto como um movimento baseado na crença do avanço do conhecimento desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico, tendo seu auge na filosofia crítica de Immanuel Kant e através da ideia que o avanço do conhecimento requer a submissão das crenças tradicionais à operação da crítica. O moderno pressupõe uma ruptura autoconsciente com o tradicional, o velho e o clássico, paralelamente a uma ênfase no novo e no presente.

Em consonância com o pensamento de Peters acerca do campo artístico, Griffiths (1998, p. 7) nos diz que “uma das principais características da música moderna, na acepção não estritamente cronológica, é sua libertação do sistema de tonalidades maior e menor² que motivou e deu coerência a quase toda a música ocidental desde o século XVII”. Grout e Palisca (2001) acrescentam que a agitação social e a tensão internacional crescentes que marcaram o início do século XX se manifestaram no domínio musical por meio de diversas experiências radicais que puseram fim não somente ao período clássico-romântico da história da música, mas também às convenções relacionadas à tonalidade, tal como os séculos XVIII e XIX as tinham compreendido.

Segundo Freitag (1995), na concepção da Teoria da Modernidade de Habermas, o começo da modernidade ocorreu na Europa com eventos históricos, cujos efeitos se propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Com isso, o autor consegue situar a modernidade no tempo e no espaço, reconhecendo também que seus efeitos se propagam posteriormente pelo hemisfério norte, em especial pelos países banhados pelo Atlântico Norte. Para o autor, um dos traços constitutivos da modernidade é a distinção entre o mundo da reprodução material, do trabalho – *sistema* (economia e estado) – e o mundo da reprodução simbólica, da interação – *mundo vivido* (cultural, social e

² De acordo com Sadie (1994), o termo tonalidade se aplica comumente ao sistema utilizado na música erudita ocidental do século XVII ao século XX, designando a série de relações entre notas musicais na qual a tônica, a primeira nota da escala, é a nota musical central.

personalidade). Ambos, sistema e mundo vivido, são conceitos complementares – não se opõem entre si. Sua Teoria da Modernidade resultou do reexame e da análise crítica da obra dos mais variados intérpretes da Modernidade oriundos da Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguística, Crítica da Arte, entre outras áreas, e apresentou-se como uma teoria capaz de diagnosticar as estruturas e patologias das sociedades contemporâneas e explanar os processos históricos ocorridos nos últimos três séculos. No texto estudado, Freitag (1995, p.158, grifo nosso) afirma que:

Habermas admite que a esfera da arte, autonomizada no espaço do mundo vivido, fornece uma contribuição inestimável para a interpretação e redefinição da modernidade. A esfera da arte funciona como um termômetro da modernidade. Aqui se exprimem com maior rapidez as patologias da modernidade. Mas também é nessa esfera que se preserva com maior perseverança o ideal emancipatório, libertador, sonhado pela Ilustração.

As propostas de rupturas, emancipação e libertação parecem ser próprias da arte em geral, na qual a música também se inclui, obviamente, e também se relacionam com o ideário da modernidade, sofrendo as consequências desta, como vimos também nas proposições de Peters (2000), Griffiths (1998), Grout e Palisca (2001). Habermas, por sua vez, nos parece afirmar que a modernidade é um processo inacabado, pois admite a redefinição dela e não o seu encerramento, conforme nos disse Freitag (1995). Essa modernidade proposta pelo filósofo e sociólogo alemão é calcada em um novo conceito de sociedade, no qual sistema (economia e estado) e mundo vivido (espaço social) se complementam.

Giddens (2002) refere-se à modernidade em um sentido muito geral, considerando as instituições e os modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que impactaram o mundo a partir do século XX. Essa modernidade se refere às relações sociais implicadas no uso do maquinário e no uso generalizado da força nos processos de produção, bem como ao capitalismo – que envolve mercados competitivos de produtos e mercantilização da força de trabalho. Para o autor, o extremo dinamismo é uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer outro período que o antecedeu: “o mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores.” (GIDDENS, 2002, p. 22, grifos do autor).

A mudança social decorrente da modernidade afeta de maneira mais abrangente as práticas sociais e os modos de comportamento preexistentes (GIDDENS, 2002). Inferimos

que, provavelmente, essa influência possa afetar na (re)construção da identidade das pessoas desse tempo, pois interferem em suas relações sociais e em suas formas de se comportar. Percebemos que Peters (2000), Habermas (apud FREITAG, 1995) e Giddens (2002; 1991) apresentam como recorte temporal para o início da modernidade o período pós-medieval, com poucas distinções entre os marcos que definiriam os eventos históricos e a abrangência dessa modernidade. Giddens (1991) e Habermas, autor cuja Teoria da Modernidade foi objeto de estudo do artigo de Freitag (1995), afirmam que a modernidade não acabou. Que nome, então, daremos à época em que vivemos? Como as identidades se constituem nesse tempo? Vamos ver o que outros autores falam acerca disso.

O tempo que estamos vivendo recebe de autores como Lyotard (1988; 2015), Giddens (1991; 2002), Beck, Giddens e Lash (2012), Bauman (2001), Lipovetsky (2004), várias denominações, tais como: pós-modernidade, alta modernidade, modernidade tardia, modernização reflexiva, modernidade líquida e hipermodernidade. A revolução tecnológica ocorrida a partir da última metade do século XX produziu mudanças sociais, econômicas e industriais em todo o mundo. O avanço nas tecnologias da informação e de telecomunicações fez com que o mundo pudesse estar conectado em tempo real. É a nova globalização, alavancada, principalmente, graças ao surgimento da internet – a rede mundial de computadores. A primeira globalização aconteceu em decorrência da expansão marítima nos séculos XV e XVI. As mudanças nas relações sociais e de trabalho, as grandes questões ambientais ocorridas nas últimas décadas do século passado e neste século promovem novas maneiras de ser e de estar no mundo.

Na década de 1930, a ideia de um pós-modernismo apareceu primeiramente no mundo hispânico, uma geração antes do seu surgimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. O termo *postmodernismo* foi descrito por Frederico de Onís, crítico literário espanhol, como “um refluxo conservador dentro do próprio modernismo” (ANDERSON, 1999, p. 10). Essa ideia de um estilo pós-moderno entrou para o vocabulário da crítica literária espanhola, mas não teve ressonância. Somente vinte anos mais tarde, o termo apareceu no mundo de língua inglesa em um contexto bem diferente e como categoria de época e não estética. No Brasil, o livro *Forma e expressão no romance brasileiro: do período colonial à época postmodernista*, de autoria de José Bezerra de Freitas, foi publicado em 1947. Na obra, havia uma referência ao pós-modernismo, o qual foi considerado como inaugurado em nosso país por uma reação indigenista nos anos de 1930 (ANDERSON, 1999, p. 9-10, 21).

O termo pós-moderno, na concepção filosófica de Lyotard (1988; 2015), diz respeito ao estado da cultura na sociedade após as transformações que afetaram as normas dos jogos

da literatura, das artes e da ciência a partir do final do século XIX, as quais são situadas em relação à crise dos relatos ou narrativas. Seu livro, que possui uma importância singular nas discussões sobre pós-modernidade, tem por objeto de estudo a condição do saber – o qual não se reduz à ciência nem ao conhecimento – nas sociedades mais avançadas, designando-a como uma condição pós-moderna. A palavra pós-moderno era usada por sociólogos e críticos do continente americano à época da primeira edição do livro em 1979. A hipótese de Lyotard é de que o saber muda de estatuto de forma simultânea a que as sociedades ingressam na chamada idade pós-industrial e as culturas na chamada idade pós-moderna, em uma passagem que teve início desde o final da década de 1950.

De acordo com Peters (2000), essas transformações são situadas em relação à crise dos relatos, uma vez que Lyotard considera como pós-moderna a incredulidade relacionada aos metarrelatos ou às metanarrativas: histórias que as culturas contam acerca de suas próprias crenças e práticas com o intuito de legitimá-las. Essas grandes narrativas foram desenvolvidas a partir da Ilustração – o Iluminismo, delimitando a modernidade. O próprio Lyotard (1998; 2015) nos diz que na história moderna, de forma particular nas histórias do saber e de suas instituições, existem duas grandes versões de relato ou narrativa de legitimação: uma mais política, relato ou narrativa de emancipação, e outra mais filosófica, relato ou narrativa especulativa. Nascimento (2011) nos ajuda a compreender melhor esses dois conceitos, quando nos diz que o relato especulativo tem como ideia central o entendimento de que o espírito especulativo progride na direção de uma verdade absoluta pelo acúmulo de conhecimento. Já o relato emancipatório, coloca o conhecimento a serviço do sujeito.

Giddens (1991) reconhece que Jean-François Lyotard foi o autor responsável em primeiro lugar pela popularização da noção de pós-modernidade. Nessa direção, Nascimento (2011) afirma que Lyotard inaugurou o período de consolidação do termo pós-moderno em diversas áreas das ciências humanas e acrescenta, juntamente com Anderson (1999), que o seu livro foi a primeira obra filosófica a formalizar a noção do que seja pós-moderno.

No âmbito da área de música, conforme Nascimento (2011), a crítica musical trouxe o termo pós-moderno, suas articulações e seus conceitos derivados diretamente da filosofia, na maioria dos casos, para esse campo das artes. O uso de termos do pós-modernismo do campo filosófico na área de música permite a existência de múltiplas interpretações e relações entre conceitos filosóficos e musicais. Em seu livro, o músico buscou investigar as decorrências das formulações de Lyotard (1998; 2015) para as abordagens do pós-moderno em música, em especial no que diz respeito à incredulidade nas metanarrativas como foco temático e conceitual em importantes textos relativos ao pós-moderno musical entre 1980 e 2000, bem

como na forma como algumas obras musicais de concerto criadas entre as décadas de 1990 e 2000 se relacionam com tal incredulidade.

Na perspectiva do autor citado no parágrafo anterior, não existe um metarrelato musical sobre o qual recaia um caráter de incredulidade pós-moderna, mas, sim, projeções no saber musical das duas principais metanarrativas lyotardianas encontradas na base do discurso moderno, quais sejam: narrativa especulativa (narrativa do espírito) e narrativa de emancipação. Essa incredulidade por parte do saber musical de qualquer tipo se reporta aos metarrelatos oriundos da filosofia, isto é, às metanarrativas de Lyotard. Isso não impede que consequências especificamente musicais sejam detectadas em decorrência de tal incredulidade no saber musical, sendo a consequência maior a falta de confiança sobre as modernas formas de compreensão musical resumidas sob os rótulos de vanguarda, formalismo, organicismo e escuta estrutural, fazendo com que a conexão entre os argumentos propostos pelos autores das abordagens do pós-moderno em música investigados por Nascimento com as proposições de Lyotard não seja satisfatória (NASCIMENTO, 2011).

O que os críticos das formas modernas de entendimento musical apontam é que, aliados à teoria estruturalista, organicismo e formalismo determinam o modo como a modernidade compreende a obra musical valorizando de seu aspecto “puramente musical” em detrimento das questões entendidas como extramusicais. Essas três vias de compreensão (tempo histórico pós Revolução Industrial; tradição/ inovação/vanguardas; organicismo/estruturalismo/formalismo) resumem bem os caminhos pelos quais as teorias do pós-moderno em música descrevem e interpretam o termo no qual o pós-moderno se referencia, o moderno musical. No entanto, apesar da reconhecida importância da teoria lyotardiana, nenhuma dessas descrições revela de forma direta a relação existente entre o modernismo musical e as metanarrativas (da especulação e da emancipação) de legitimação do saber. A incredulidade nas metanarrativas aparece, em geral, como uma qualificação da condição cultural contemporânea (NASCIMENTO, 2011, p. 71-72, grifo do autor).

Concordamos com Nascimento (2011) acerca da não existência de uma metanarrativa musical correlata às metanarrativas de especulação e de emancipação propostas por Lyotard (1988; 2015), mas, sim, a influência dessas últimas na condição cultural da contemporaneidade, no qual a música se insere enquanto arte e campo de conhecimento humano. Entendemos que as proposições de Lyotard acerca das duas metanarrativas ou metarrelatos destacados são referentes à condição do saber nas sociedades avançadas e não especificamente do saber musical, mesmo que, no livro, Lyotard cite a música quando fala de um dos aspectos do saber narrativo – a incidência sobre o tempo, uma vez que a forma narrativa obedece a um ritmo (LYOTARD, 1998, p. 40). Fora isso, Anderson (1999, p. 34)

nos diz que Lyotard deixou de fora deste livro suas grandes paixões como filósofo: as artes e a política.

Na concepção de Ulrich Beck, Scott Lash e Anthony Giddens – sociólogo alemão, professor de Sociologia e Estudos Culturais norte-americano e sociólogo britânico, respectivamente –, a discussão prolongada acerca da modernidade *versus* pós-modernidade tornou-se cansativa e pouco produtiva: a ideia de modernização reflexiva rompe as amarras com as quais essas discussões tenderam a conservar a inovação conceitual, independente desse termo ser usado ou não como tal. A reflexividade é um dos temas mais importantes para os três autores, ainda que seja uma temática compreendida de perspectivas diferentes por cada um deles. Para eles, “o mundo da reflexividade desenvolvida, em que a interrogação das formas sociais se torna lugar comum, é um mundo que em muitos casos estimula a crítica ativa” (BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p. 7-9).

De acordo com Beck (2012), a modernização reflexiva diz respeito à possibilidade de uma autodestruição criativa para a era da sociedade industrial. A vitória da modernização ocidental é o sujeito dessa destruição criativa e, não, a revolução e a crise. Essa etapa da modernização utilizada por Beck, Lash e Giddens para caracterizar a época que vivemos significa em primeiro lugar a desincorporação seguida da reincorporação das formas sociais industriais por outra modernidade – um novo estágio no qual o progresso pode se metamorfosear em autodestruição e no qual um tipo de modernização destrói outro, modificando-o, uma radicalização da modernidade que invade as premissas e os contornos da sociedade industrial e abre caminhos para outra modernidade. O conceito de modernidade reflexiva é utilizado por Beck, Lash e Giddens em diversos livros de suas autorias e tem o sentido de autoconfrontação e não de reflexão. Para o sociólogo alemão (BECK, 2011, p. 13, grifo do autor):

[...] Se no século XIX foram os privilégios estamentais e as imagens religiosas do mundo que passaram por um desencantamento, hoje é o entendimento científico e tecnológico da sociedade industrial clássica que passa pelo mesmo processo – as formas de vida e de trabalho na família nuclear e na profissão, os papéis-modelo de homens e mulheres, etc. A modernização *nos* trilhos da sociedade industrial é substituída por uma modernização das premissas da sociedade industrial, que não estava prevista em qualquer dos manuais teóricos ou livros de receitas políticas do século XIX. É essa iminente *oposição* entre modernidade e sociedade industrial (em todas as suas variantes) que atualmente nos confunde em nosso sistema de coordenadas, a nós que estávamos até a medula acostumados a conceber a modernidade *nas* categorias da sociedade industrial.

Observamos que o autor começa a relatar, no final do trecho de seu texto transcrito, que estamos em um período que parece ser de mudanças, uma vez que ele fala da iminente

oposição entre modernidade e sociedade industrial. É a essa nova configuração social emergente que ele denomina sociedade do risco – o outro lado da obsolescência da sociedade industrial: um “conceito [que] designa uma fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos e econômicos tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle e proteção da sociedade industrial” (BECK, 2012, p. 17). Para o estudioso (BECK, 2011, p. 15-16, grifos do autor):

[...] Na reflexividade dos processos de modernização, as forças produtivas perderam sua inocência. O acúmulo de poder do “progresso” tecnológico-econômico é cada vez mais ofuscado pela produção de riscos. [...] No centro da questão estão os riscos e efeitos da modernização, que se precipitam sob a forma de ameaça à vida de plantas, animais e seres humanos. Eles já não podem – como os riscos fabris e profissionais no século XIX e na primeira metade do século XX – ser limitados geograficamente ou em função de grupos específicos. Pelo contrário, contém uma tendência globalizante que tanto se estende à produção e reprodução como atravessa fronteiras nacionais e, nesse sentido, com um novo tipo de dinâmica social e política [...], faz surgir *ameaças globais supranacionais e independente de classe*.

A reflexividade assume um caráter diferenciado com o advento da modernidade, pois essa reflexividade é introduzida na própria base da reflexão do sistema, de maneira que o pensamento e a ação estão refratados entre si constantemente. A equação entre conhecimento e certeza se mostrou interpretada de forma errônea, apesar de a modernidade ter se constituído *por e através* de conhecimento reflexivamente aplicado. Nunca podemos estar seguros de que qualquer elemento dado do conhecimento não será revisado mesmo estando, em grande parte, em um mundo inteiramente formado por meio do conhecimento reflexivamente aplicado (GIDDENS, 1991).

Dessa forma, a alta modernidade ou modernidade tardia é caracterizada, na perspectiva de Giddens (2002), pelo ceticismo generalizado em relação à razão providencial – a crença de que os seres humanos serão levados a uma existência mais segura e satisfatória por meio do aumento da compreensão secular da natureza das coisas. Esse ceticismo está associado ao reconhecimento de que a ciência e a tecnologia têm duas faces, ou seja, oferece possibilidades benéficas para a humanidade ao mesmo tempo em que cria novos parâmetros de risco e de perigo. No ponto de vista dele (GIDDENS, 1991), nós estamos alcançando um período no qual as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes, ao invés de estarmos entrando em um período de pós-modernidade.

Por sua vez, Bauman (2001, grifos do autor) nos diz que a “fluidez” ou a “liquidez” são metáforas adequadas para serem consideradas quando desejamos captar a natureza da fase atual na história da modernidade. O autor considera o “derretimento dos sólidos”, concepção

que não é nova na história da modernidade, como um traço permanente da modernidade, o qual adquiriu um novo sentido e foi redirecionado a um novo alvo, pois “os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas” (BAUMAN, 2001, p. 13, grifos do autor). Em entrevista concedida a Pallares-Burke (2004, p. 321-322, grifo da autora), o sociólogo polonês nos diz que:

Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de “modernidade sólida”, que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sendo permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “auto-evidentes”. Sem dúvida a vida moderna foi desde o início “desenraizadora”, “derretia os sólidos e profanava os sagrados”, como os jovens Marx e Engels notaram. Mas enquanto no passado isso era feito para ser novamente “re-enraizado”, agora todas as coisas – empregos, relacionamentos, *know-hows*, etc. – tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições.

Observamos que Bauman não considera o tempo atual como pós-moderno, mas, sim, como uma nova fase da modernidade, pois ele afirma o seguinte: “o que está acontecendo hoje é, por assim, dizer, uma redistribuição e realocação dos ‘poderes de derretimento’ da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 13, grifos do autor). Afora isso, na entrevista concedida a Pallares-Burke (2004), Bauman foi categórico ao asseverar que uma das razões pelas quais ele passou a falar em modernidade líquida e não em pós-modernidade foi que ficou cansado de esclarecer essa confusão semântica acerca de suas concepções. Para o sociólogo, a pós-modernidade é uma modernidade sem ilusões.

Para além do que foi chamado de pós-modernidade, o professor e filósofo Gilles Lipovetsky (2004, p. 58) propõe que estamos vivendo uma terceira modernidade, uma época que vai além da pós-modernidade – os tempos hipermodernos: “do pós ao hiper: a pós-modernidade não terá sido mais que um estágio de transição, um momento de curta duração. E este já não é mais nosso”. Para o filósofo francês, a hipermodernidade, a qual está no começo de sua aventura histórica, não é definida exclusivamente pela autocrítica dos saberes e das instituições modernas, mas também pela remobilização das crenças tradicionais, pela revisitação da memória e pela hibridização individualista do passado e do presente, promovendo não somente a desconstrução das tradições, mas o reemprego dessas tradições

sem imposição institucional, “o eterno rearranjar delas conforme o princípio da soberania individual” (LIPOVETSKY, 2004, p. 58). Por sua vez, Charles (2004, p. 26, 46-47), que escreveu o primeiro capítulo do livro de Lipovetsky estudado, acrescenta que a hipermodernidade se define como:

Uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer. [...] Lipovetsky mostra como a contradição se reinseriu no próprio cerne dos indivíduos [...] [e] propõe uma interpretação de nossa hipermodernidade que se pretende simultaneamente racionalista e pragmática, e segundo a qual a tomada de responsabilidade é a pedra angular do futuro de nossas democracias. [...] A tomada de responsabilidade deve ser coletiva e exercer-se em todos os domínios do poder e do saber. Mas também deve ser individual, pois em último recurso cabe a nós assumir essa autonomia que a modernidade nos legou.

Questionar, ressignificar ou até mesmo desacreditar das crenças, das práticas e das instituições legadas ao longo do tempo é algo bastante comum na época em que vivemos. As proposições de Lyotard (1998; 2015), Beck, Giddens e Lash, (2012), Beck (2011), Giddens (1991; 2002), Bauman (2001), Bauman (apud PALLARES-BURKE, 2004) e Lipovetsky (2004), cada um sob suas próprias perspectivas acerca do mundo contemporâneo, parecem reverberar aquilo que percebemos em nosso viver cotidiano. Os modos de produção mudaram drasticamente com a evolução tecnológica que se sucedeu à revolução industrial, algo que também interferiu na forma com a qual nos relacionamos com o outro, com o mundo e com o mundo do trabalho. A organização social também é afetada pelo questionamento, pela ressignificação ou até mesmo pela descrença, como é o caso da organização familiar, que hoje em dia possui várias formas de ser. As questões ambientais afetam diariamente o nosso cotidiano, como no caso da alimentação livre de agrotóxicos, ou de maneira catastrófica, como no caso do rompimento das barragens de rejeitos de mineração em Mariana e Brumadinho, Minas Gerais. E o saber científico, que vem sendo questionado, reinterpretado e até refutado cotidianamente, denotando cada vez mais a sua provisoriedade e fluidez. Nesse sentido, Bauman (2005, p. 18-19, grifo do autor) afirma que:

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. [...] As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

Essa constante vigilância de nossas próprias escolhas identitárias proposta por Bauman (2005) em meio à fluidez do mundo atual é salutar, pois somos influenciados não somente pelas pessoas a nossa volta, no mundo real, mas também por pessoas no mundo virtual através das redes sociais, que têm interferido sobremaneira nas formas de ser, pensar e agir das pessoas de nosso tempo. Entendemos que as transformações ocorridas nas formas de se relacionar no mundo de hoje têm modificado as identidades pessoais, sociais e profissionais, contribuindo, assim, para o surgimento de novas identidades ou de novas formas de exercer a identidade. De acordo com Lipovetsky (2004, p. 95, grifo do autor):

Na presente situação, a filiação identitária é tudo menos instantânea ou dada em definitivo; ela é, isto sim, um problema, uma reivindicação, um objeto de apropriação dos indivíduos. Meio de construir-se e dizer o que se é, maneira de afirmar-se e fazer-se reconhecer, a filiação comunitária vem acompanhada de autodefinição e autoquestionamento. Já não se é mais judeu, muçulmano ou basco “tal qual se respira”: a identidade própria é questionada, examinada; hoje é preciso tomar posse daquilo que outrora se tinha naturalmente.

Hall (2013), por sua vez, propõe que as identidades não são nunca unificadas e, sim, cada vez mais fragmentadas e fraturadas na modernidade tardia. Ele afirma que as identidades não são singulares, mas que são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem ser antagônicos ou se cruzar. Dessa forma, na concepção do autor, as identidades estão em constante processo de mudança e transformação e sujeitas a uma historicização radical – são construídas dentro do discurso e produzidas em locais históricos e institucionais específicos por estratégias e iniciativas específicas no interior de práticas discursivas específicas.

Também nessa noção de identidade como transformação, Ciampa (1989, p. 74) nos diz que “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação”. Com isso, Ciampa reforça a noção de identidade como movimento, transformação, metamorfose e nos remete também à fluidez e à dinamicidade do mundo em que vivemos. Por sua vez, as proposições de Hall (2013) nos direcionam não somente para as questões de identidades pessoais e sociais, mas também para a questão da identidade profissional.

Diante do exposto, como poderíamos denominar o tempo em que estamos vivendo? Modernidade, Pós-modernidade ou até mesmo Hipermodernidade? O que depreendemos a partir de todos os autores estudados é que não há um consenso acerca de que denominação dar ao tempo que vivemos, como vimos. Nesse campo de multiplicidade de pensamentos e de incertezas nominais, mas de olhares apurados de sociólogos, professores, filósofos e

estudiosos sobre a realidade desde o início do século XX, trataremos a época vivida como contemporaneidade, tempos atuais, nossos dias e palavras correlatas – uma época fluida, repleta de rupturas, grande revolução tecnológica, ressignificações, negações, risco e significativas mudanças sociais e culturais que afetam as identidades de todas as pessoas, independentemente de sua idade, origem, classe social, credo ou profissão. Passaremos à apreensão dos conceitos relacionados à identidade profissional e identidade profissional docente.

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Nesses tempos em que vivemos, exige-se a atuação de pessoas que sejam capazes de pensar de forma criativa e inovadora, tendo capacidade e ousadia para enfrentar de maneira inteligente, eficaz e sábia os desafios que se apresentam. Sendo assim, a necessidade da construção de uma identidade profissional se apresenta quando os indivíduos passam a entrar no mercado de trabalho, tomando parte de um local histórico e institucional no qual desenvolverão suas carreiras profissionais.

Dubar (2005, p. 148) afirma que “entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma”. Ele trabalha com a ideia de identidade como forma identitária, que é configurada nas relações sociais e de trabalho. O autor entende que é na confrontação com o mercado de trabalho que se localiza a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise e que as modalidades de construção de uma identidade profissional básica – que constituem não somente uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si mesmo no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e uma lógica de aprendizagem (de formação) – dependerão do resultado dessa primeira confrontação.

Essa chamada geração da crise é assim denominada porque se situa em condições históricas relacionadas à alta taxa de desemprego, ao processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas instituições de trabalho e à longa transição entre a saída da escola e o acesso ao emprego, que é cada vez menos estável. Ainda segundo o sociólogo francês, para conseguirem realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, conseqüentemente, social, “os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações” (DUBAR, 2005, p. 151).

Moita afirma que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (MOITA, 2013, p. 116). A hipótese geral da autora é de que a identidade profissional vai sendo desenhada não somente a partir do enquadramento intraprofissional, mas também por meio da contribuição das interações que vão se firmando entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Ela declara que, por vezes, a profissão é um meio de afirmação pessoal e social (MOITA, 2013). Nesse sentido, Dubar (2012, p. 358, grifo do autor) acrescenta que:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Entendemos que as instituições, nas quais a pessoa trabalha ao longo de toda a sua carreira, atuam na construção de sua identidade profissional e que as interações sociais também interferem, de alguma forma, na construção dessa identidade profissional. Nesse sentido, as proposições de Dubar (2005, 2012) nos revelam que a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo e que a socialização profissional é um processo permanente de construção. As proposições de Moita (2013) nos mostram a importância das interações entre o universo profissional e os outros universos socioculturais nos quais o professor esteja inserido, harmonizando-se com a compreensão da identidade como resultado de um processo de socialização (DUBAR, 2005; 2012). Essas evidências teóricas nos ajudaram a compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente das três professoras participantes de nossa investigação.

De acordo com Aguiar (2004), diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, as exigências educacionais buscam um professor capaz de exercer sua profissão de maneira sintonizada com as novas realidades desta sociedade, dos meios de comunicação, do conhecimento e da informação. A autora afirma que há uma mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, de agir e de interagir, que demandam o surgimento de novas práticas profissionais e novas competências.

Farias *et al.* (2009) ponderam, por sua vez, que o professor leva para a sua prática profissional toda a bagagem social, a qual é caracterizada pela dinamicidade, complexidade e

unicidade. Essa bagagem é constituinte do seu processo identitário como profissional do ensino. Para esse processo, contribuem elementos constituidores das formas como os docentes se fazem e se refazem como profissionais, dialeticamente, tais como: a formação experienciada em sua trajetória profissional; o significado que cada professor atribui à atividade docente em seu dia a dia baseado em seus saberes, suas angústias e seus anseios e a história de vida do professor. Nessa direção, Bolívar (2007, p. 18-19, grifo do autor) inclui o seguinte:

La construcción de una identidad profesional es, pues, un proceso continuo desde la “socialización preprofesional” de las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar, hasta la formación inicial. En especial, la larga historia escolar (una media de 16 años) que ha marcado su socialización “primaria” como alumnos, en parte, va a condicionar su saber hacer como profesionales en el futuro, como muestran las historias de vida profesionales.³

No caso do nosso objeto de pesquisa, além das mudanças relacionadas por Aguiar (2004), a obrigatoriedade do ensino de música na educação escolar fez com que o professor de música, principalmente das redes públicas de ensino – outrora não inserido de maneira efetiva na educação escolar no Estado de Pernambuco no período entre a vigência da Lei 5.692/1971 e da extinta Lei 11.769/2008 –, enfrente também a nova realidade de atuar na educação básica, um nível da educação escolar no qual a música é parte da formação educacional do estudante e não o objetivo específico da formação estudantil. Essa mudança legal foi resultado de lutas por parte dos profissionais da música, em especial, e por diversas organizações da sociedade que se mobilizaram a favor da música na escola (SANTOS, 2011), ações do Ministério da Cultura (PEREIRA, 2010) e ações do Ministério da Educação (ATUALIDADES ABEM, 2013).

Além disso, toda a bagagem social adquirida ao longo de sua trajetória de vida, conforme Farias *et al.* (2009), também é levada para a sua prática profissional, incluindo as experiências familiares, sociais e escolares até a formação inicial, na perspectiva de Bolívar (2007). Como as experiências vividas na família, na igreja, na escola e durante a licenciatura em música repercutirão na (re)construção da identidade profissional docente das nossas

³ A construção de uma identidade profissional é, portanto, um processo contínuo desde a "socialização pré-profissional" das primeiras idades no âmbito familiar, social e, sobretudo, escolar, até à formação inicial. Em particular, a longa história escolar (uma média de 16 anos) que marcou sua socialização "primária" como estudante, em parte, condicionará seu saber fazer como profissional no futuro, como mostram as histórias de vida profissionais (tradução nossa).

participantes? Como essas professoras se constituirão enquanto docentes da educação básica diante desta nova realidade profissional no estado de Pernambuco?

Joly (2017) atesta que tanto o contexto específico da sala de aula quanto o contexto mais amplo – quer seja o bairro, cidade ou país – provocam forte influência na formação, consolidação ou crise de identidade profissional docente de professores de música. Para a autora, o reconhecimento e o valor atribuídos pela sociedade à docência de música abrirão ou fecharão as possibilidades e potencialidades para a educação musical nas escolas de educação básica. Nesse sentido, Penna (2010, p. 149) acrescenta que:

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações, etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música.

Vê-se, portanto, que essa não é uma inquietação apenas pessoal, mas que também se revela nas reflexões de uma das principais autoras que tratam da temática do ensino de música na educação básica no campo da Educação Musical – Maura Penna. Afora isso, a pesquisa de Doutorado recente de Joly (2017), que analisou 16 artigos científicos de periódicos de cinco países os quais abordaram a temática de identidade do professor de música (socialização e identidade profissional) e realizou entrevistas com dois professores de música concursados em uma rede municipal de ensino no estado de São Paulo, reconhece a importância dos espaços de socialização, bem como o reconhecimento e o valor dados pela sociedade à docência de música nas escolas como elementos importantes dessa (re)construção identitária profissional docente do professor de música. Tais constatações enfatizam a relevância da nossa investigação de Doutorado na área de Educação e no âmbito da Educação Musical.

O processo identitário dos professores é sustentado pelo que Nóvoa (2013) chama de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. *Adesão* significa que ser professor implica aderir a valores e a princípios, à adoção de projetos, bem como a um investimento positivo em crianças e em jovens. *Ação* diz respeito à escolha da melhor maneira de agir. *Autoconsciência* consiste no processo de reflexão sobre a ação – o pensamento reflexivo. Ainda segundo o autor, a identidade não é um produto, não é um dado adquirido e não é uma propriedade, mas, sim, um lugar de conflitos e lutas, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, sendo, por esse motivo, mais adequado falar em processo identitário (NÓVOA, 2013).

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. [...] Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 38-39, grifo do autor).

Evidencia-se mais uma vez a dinâmica fluida, mas, ao mesmo tempo, complexa da construção da identidade profissional – neste caso, o processo identitário dos professores. Os valores, princípios, projetos e investimentos inerentes à profissão de professor são fundamentais na sua ação profissional e na sua reflexão sobre essa prática profissional, que está inserida em sistemas de ensino e organizações escolares que influenciam ações e posturas docentes. Além disso, a construção dessa identidade profissional docente, que ocorre ao longo do tempo, também carrega a individualidade do professor – suas características pessoais, suas crenças, seus valores e não somente os aspectos profissionais inerentes à docência.

Nessa linha de pensamento, Cattonar (2001, p. 16) nos apresenta a construção da identidade profissional docente como um processo biográfico e relacional, “*processus de socialisation que nous concevons comme des processus dynamiques et continus, biographiques, relationnels et contextualisés (dans le temps et dans l’espace social)*”⁴. Para ela, cuja perspectiva teórica se apoia em Dubar (2005), a identidade profissional docente é construída com base em diferentes afiliações e trajetórias sociais do professor a partir da identidade docente que é atribuída por outrem, em um diálogo com os outros, e da identidade docente que o professor atribui a si mesmo e que exige algum reconhecimento de outrem, uma construção conjunta do professor, dos indivíduos com quem ele está interagindo e das instituições. Esses outros são outros professores e também não professores, pessoas com as quais o docente interage diretamente, como alunos, professores, diretores, pais, entre outros, e indiretamente, a exemplo das instituições, autoridades públicas, mídias, etc.

De acordo com Marcelo (2009, p. 112), o conceito de identidade docente se desenvolve e evolui no aspecto pessoal e coletivo, uma vez que a identidade se desenvolve ao longo da vida – não é algo que se possua, não é um atributo fixo, mas, sim, um fenômeno relacional. Para esse autor, o desenvolvimento da identidade se caracteriza como um processo de interpretação de si mesmo como indivíduo em um dado contexto, um processo evolutivo

⁴ Processo de socialização que concebemos como processos dinâmicos e contínuos, biográficos, relacionais e contextualizados (no tempo e no espaço social) (tradução nossa).

que ocorre no terreno do intersubjetivo. Gatti (1996, p. 86, grifo da autora) adiciona o seguinte:

A identidade [do professor] não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Nessa direção, Cruz e Aguiar (2011, p. 24) afirmam que o sentido processual da identidade do professor é permanentemente atualizado quer seja quando os professores são atores principais na reflexão sobre a prática, quer seja quando são coautores de pesquisas científicas na área educacional, como participantes, ou até mesmo quando teorizam e sistematizam os saberes experienciais “tecendo novos construtos, e, nessas interfaces, constroem o sentido da docência como o do artesão do conhecimento e do desenvolvimento humano, pela via da educação escolar”. Campos (2016, p. 23-24, 26) acrescenta que:

o sentir-se e o tornar-se professor, ou seja, a construção da identidade profissional do professor percorre um caminho contínuo, repleto de possibilidades quanto à predileção profissional, transitando pela formação superior e resultando na trajetória profissional do educador, sendo estabelecida pelo diálogo entre a história de vida, as experiências, as escolhas e as ações no que diz respeito ao trabalho concreto. [...] Na perspectiva de se tornar professor, leva-se em consideração as experiências vivenciadas dentro e fora do contexto profissional, construída por inúmeros desafios, dúvidas e incertezas do dia a dia no campo de trabalho.

No caso das professoras participantes de nossa investigação, as experiências musicais vividas na igreja antes, durante ou depois de sua formação inicial foram cruciais para as suas escolhas profissionais pela docência de música e para a construção de suas identidades profissionais docentes como professoras de música da educação básica. A igreja, primariamente um espaço de experiência religiosa, se tornou um importante espaço de socialização profissional – lugar de vivências de práticas musicais que fomentaram o desejo de estudar música, espaço para convivência com professores da educação básica e espaço de socialização de pré-profissional e profissional na área de música. Nessa direção, Freitas e Aguiar (2018c), as quais investigaram recentemente o curso de Licenciatura em Música da UFPE, nos revelaram que, de acordo com os dados da pesquisa realizada, a escolha pela licenciatura de música por parte dos estudantes investigados se revela na infância e na juventude, de maneira básica, quando tocar um instrumento musical foi estimulado nas

experiências familiares sob influência do pai e/ou mãe que tocavam algum instrumento ou cantavam, bem como as nas experiências vividas na igreja evangélica e/ou católica.

Nessa perspectiva, mas em outro espaço de socialização profissional, a escola básica, Garcia (2017) nos mostrou que os professores de música do ensino médio investigados em sua dissertação de Mestrado que tiveram as maiores médias das crenças de autoeficácia para motivar seus alunos foram os professores que realizavam atividades de musicalização infantil e que lecionavam a disciplina de música nas escolas. A pesquisadora também descobriu que os professores que se sentiam mais capazes de lidar com mudanças e desafios na escola eram aqueles que atuavam simultaneamente em outras etapas de ensino.

As evidências de nossa investigação, bem como das pesquisas de Freitas e Aguiar (2018c) e de Garcia (2017), nos mostram que a gama de experiências vividas por professores dentro e fora do contexto profissional são mesmo relevantes para a construção de suas identidades profissionais docentes, assim como nos afirmou Campos (2016). Conforme Scartezini (2017), experiências vivenciadas podem contribuir positivamente, mas podem adquirir também um caráter de tensão – as tensões de identidade profissional, as quais, mesmo sendo entremeadas por emoções negativas, podem trazer consequências positivas sobre a identidade profissional. Essas tensões “são consideradas lutas internas entre a forma como o professor vê a si mesmo como pessoa e como profissional, as quais desafiam seus sentimentos, valores, crenças ou percepções” (SCARTEZINI, 2017, p. 11-12). Para a autora, o enfrentamento dessas tensões pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional docente – ela sugere que as tensões inerentes ao processo de vir a ser um professor se tornem uma temática de estudo durante a formação de professores.

Gatti (1996, p. 89) nos diz que, colocando de lado as visões idealizadas, nós podemos pensar que os docentes constroem suas identidades profissionais no enfrentamento do seu dia a dia nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de raça, classe, sexo lhes possibilitou como *background*. Os professores se identificam a partir do seu trabalho de ensinar, o qual é justificado pela responsabilidade de ter de assegurar a transmissão e a perpetuação da experiência humana materializada em um determinado tipo de cultura. Eles são os construtores dos caminhos pelos quais circulam interpessoas e intergerações às experiências traduzidas em conhecimentos organizados e estruturados, se dando essa construção em uma dada história localizada temporal e geograficamente e, não, no vácuo. Os caminhos são construídos no seu que-fazer cotidiano a partir das mediações e representações que elaboram e tomam como orientadora de suas ações, dentro dos limites das possibilidades concretas que sua condição pessoal/institucional determina. Ensinam e educam para metas e

com ações pervasadas pelo próprio sentido que construíram acerca das pessoas, da vida em sociedade e dos conhecimentos, pois a cristalização de crenças e valores lhes proporciona viver lhes permite também trabalhar. “São esses significados que precisam ser desvelados” (GATTI, 1996, p. 89). Nessa perspectiva,

La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. [...] La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo (BOTÍA; CRUZ; RUIZ, 2005, n.p)⁵.

Diante do que vimos, entendemos que o ser professor, que a construção da identidade profissional docente é um processo inacabado e em constante reestruturação que se constrói ao longo da vida pessoal e profissional. Entretanto, acreditamos que, embora exista esta flexibilidade, existe uma organização que permite ao sujeito o próprio reconhecimento de si mesmo perante as transformações experimentadas em sua trajetória de sua vida e da sua profissão. O professor é uma pessoa e um profissional que (re)constrói ao longo da trajetória uma identidade profissional docente pautada em um processo biográfico e relacional, inserido em um contexto histórico, social e profissional, denotando a dinamicidade e a complexidade da (re)constituição identitária profissional docente com seus pontos em comum com os outros professores e com suas singularidades.

No caso da identidade profissional docente do professor de música da educação básica em nosso país, buscamos verificá-la nas escolas brasileiras, ao longo da história, através de pesquisa bibliográfica, a fim de obtermos dados de como os professores de música foram vistos na escola no decorrer dos anos – identidade para o outro. O nosso objetivo é fazer um breve exame exploratório sobre a temática para compreender como essa trajetória histórica pode nos ajudar a entender o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor de música em nossos dias. É o que abordaremos na próxima seção deste capítulo.

⁵ A identidade profissional docente, além do lado pessoal, é um efeito do contexto de trabalho inscrita em um espaço social específico com relações sociais específicas. O espaço individual está localizado em algumas práticas profissionais compartilhadas em primeiro lugar na escola com professores, alunos e famílias, como agentes de reconhecimento de identidade. As identidades profissionais são formas reconhecidas socialmente de se identificar mutuamente no local de trabalho. [...] A identidade profissional do professor é apresentada, então, com uma parte comum a todos os professores, e uma parte específica, parcialmente individual e parcialmente ligada a contextos diferenciais de trabalho (tradução nossa).

4.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PISTAS HISTÓRICAS

As informações mais remotas acerca do ensino de música nas terras brasileiras remetem ao período colonial por meio da atuação dos jesuítas, que utilizavam a música como um dos principais instrumentos para escolarização e catequese desde o século XVI até o século XVIII, um período em que o ensino de música permaneceu estreitamente ligado à Igreja, como vimos de maneira pormenorizada no capítulo anterior da tese. Apesar de nem todos os professores serem sacerdotes – poderiam ser mestres de música seculares (HOLLER, 2010) –, a docência de música nos remete ao sacerdócio religioso, à docência como missão (NÓVOA, 1991; 2014).

O ensino de música só foi instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras no período Imperial quando o Município da Corte recebeu a música nas escolas através do Decreto nº 1.331/1854. Alguns anos depois, em 1890, passou-se a exigir formação especializada para o professor de música, conforme Decreto nº 981/1890, pois a música era uma das disciplinas a serem cursadas pelos professores formados pela Escola Normal. Entretanto, não conseguimos dados sobre como se dava a docência de música, confirmando o que Fonterrada (2005) assevera: são quase inexistentes as referências sobre a forma como se dava o ensino de música no final do século XIX. No período chamado de Primeira República, que vai de 1889 até a Revolução de 1930, por sua vez, ocorre uma caracterização própria da estrutura e do funcionamento das escolas em cada região do país em virtude da evolução diferenciada da legislação educacional em cada estado da federação (FUCCI-AMATO, 2006).

No que diz respeito ao Período Colonial, observamos que a figura do professor remete ao sacerdócio religioso, mesmo que nem todos professores de música fossem padres. As poucas informações coletadas a partir dos autores pesquisados não são suficientes para identificarmos como o docente de música se constituiu professor na escola brasileira no Período Imperial e da Primeira República. Somente o aspecto formativo é evidenciado, mas a sua prática, a forma como se constituiu a sua identidade profissional e como eram vistos os professores não pôde ser detectada a partir dos dados históricos.

Santos (2011), ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a música na escola em nosso país a partir da década de 1930 até 2010, buscou considerar como nos constituímos professores nessa trama de práticas e pensamentos que marcam a trajetória do ensino de música nas escolas regulares brasileiras. A panorâmica histórica foi dividida em três períodos: 1930 a 1960, 1970 a 1980 e 1990 a 2010.

A abordagem da autora evidencia que, no período de 1930 a 1960, primeiramente, houve a prevalência do projeto de canto orfeônico nas escolas brasileiras por Villa-Lobos, que se desenvolveu permeado pelas concepções de nacionalização e de reformas do ensino decorrentes do movimento chamado de Escola Nova. O canto orfeônico se constituía no canto coletivo que tinha o objetivo de desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística. A formação oferecida para o Professor de Canto Orfeônico através do Curso de Preparação, do Curso de Especialização para Formação de Professores de Canto Orfeônico e do Curso de Aperfeiçoamento foi regulamentada pelo Decreto-lei nº 9.494/1946 (BRASIL, 1946; 1981; 1982; 1985; MARTINOFF, 2017).

Em depoimento à revista *Ensaio*, na década de 1980, o musicólogo e professor José Maria Neves fala sobre a representação do Projeto de Villa-Lobos e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), instituído pelo Decreto-Lei nº 4.993/1942, que se destinava a formar professores de canto orfeônico nas escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário, conforme o Decreto-Lei nº 9.494/1946:

[...] A própria História da Educação Musical no Brasil é contada na evolução destes Cursos [de canto orfeônico] em seus quase quarenta anos de vida. Tudo começa nos anos trinta, quando aparecem, inicialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, as primeiras tentativas de realização de atividades musicais com escolares, particularmente através da formação de grupos corais [...]. Inicialmente, o trabalho realizado com escolares era essencialmente utilitário; durante algum tempo, professores ligados a Villa-Lobos orientavam a preparação dos alunos de escolas públicas e particulares para festas cívicas – particularmente o 7 de Setembro –, quando faziam-se as gigantescas concentrações orfeônicas [...]. Para estas concentrações, escolhia-se repertório fácil e de efeito que era abrilhantado pela participação de centenas de músicos de bandas militares [...]. *Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma educação musical voltada para o fato musical em si, mas levar a juventude a “dar expressão viva e comunicativa às suas festas e solenidades”, através do “cultivo do canto patriótico e de músicas populares”. A atribuição ao educador musical da função de “festeiro” da escola já vem de lá [...] (NEVES, 1980, p. 111-112, grifo nosso).*

O autor deixa claro que a música na escola, nessa época, não visava primariamente à formação musical do estudante, evidenciando assim que, na prática escolar, os princípios de civismo e disciplina, objetivos do canto orfeônico, sobrepujavam à educação artística. Desse relato, também depreendemos a primeira característica identitária do professor de música na escola brasileira – aquele que é responsável pelas festas da escola, ou seja, não um docente, mas um organizador de festas. A função do professor de música é estereotipada como sendo o festeiro da escola.

A palavra estigma está presente na sociedade desde a Grécia Antiga. Através do trabalho de Goffman (1998), a partir da década de 1960, são atribuídos ao termo estigma

conceitos que tomam a sociedade como constituinte do seu processo de formação (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011). É o próprio Erving Goffman (1998) quem nos assevera que os gregos criaram o termo estigma para fazer referência a sinais corporais com os quais se buscava evidenciar alguma coisa de mau ou de extraordinário sobre a condição moral de quem apresentava esses sinais, os quais eram feitos com cortes ou fogo no corpo. Sinais que avisavam que o portador era uma pessoa marcada, ritualmente poluída, um criminoso, um escravo ou traidor, que deveria ser evitado especialmente em lugares públicos. Para o sociólogo canadense, “o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (GOFFMAN, 1998, p. 5-6).

De acordo com Link e Phelan (2001), desde a primeira publicação de *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, em 1963, ocorreu um aumento crescente de pesquisas neste campo, as quais conduziram a refinamentos conceituais, elaborações e demonstrações repetidas do impacto negativo do estigma na vida de pessoas estigmatizadas. Esses autores tomam Goffman (1998) como princípio de sua discussão conceitual sobre estigma, dando prioridade à relação entre estereótipo e atributo como sendo estes dois elementos fontes que proporcionam o estigma: “*Thus, people are stigmatized when the fact that they are labeled, set apart, and linked to undesirable characteristics leads them to experience status loss and discrimination*”⁶ (LINK; PHELAN, 2001, p. 371). Nessa direção, Siqueira e Cardoso (2011, p. 97-98) afirmam que:

As consequências negativas de ser rotulado e estereotipado propiciam uma colocação mais baixa na hierarquia social na qual o indivíduo vive, o que pode gerar efeitos indesejáveis em suas oportunidades. A perda de status em si torna-se a base da discriminação, considerando que, a perda de status está diretamente ligada à rotulação e à estereotipização. Por definição, discriminação é um comportamento manifestado em consequência da ligação entre perda de status, rotulação, estereotipização e separação.

Nesse sentido, entendemos que o estereótipo de festeiro da escola poderia ter comprometido a constituição da identidade profissional docente do professor de música na escola e, conseqüentemente, levado à diminuição ou à perda do seu status profissional. Esse estereótipo surgiu, no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960, mas será que ele ainda persiste em nossos dias? Fonterrada (2005, p. 212-213, grifos da autora) nos diz que:

⁶ Assim, as pessoas são estigmatizadas quando o fato de serem rotuladas, separadas e ligadas a características indesejáveis as leva a experimentar perda de status e discriminação (tradução nossa).

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. A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo.

Na sequência da retrospectiva histórica sobre educação musical escolar no Brasil, Santos (2011) nos afirma que em 1948 foi criada a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, o que fez com as ideias de arte-educação tivessem nessa escola seu grande centro de referência e divulgação. Na década de 1950, essa escolinha vai desenvolver as linguagens artísticas de uma forma integrada, nutrindo o espírito de experimentação e criação. Nessa perspectiva, o movimento de arte-educação que inspirou e influenciou a Escolinha de Arte vai influenciar a Lei do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/1971, que foi gerada sob o regime militar da década de 1960. Essa lei sucedeu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que não traz qualquer referência à educação musical, segundo a autora. Para ela, os anos de 1960 fortaleceram as ideias de liberdade e criação. Dessa forma, canto orfeônico e criatividade se constituiriam como duas metodologias antagônicas no ensino de música, o que provocou um choque naquele momento histórico (SANTOS, 2011).

No que respeita ao encontro do canto orfeônico com a criatividade, há inúmeras contradições. Acredita-se que ele se tenha constituído num verdadeiro choque, já que, neste caso, tratava-se realmente de duas metodologias genuinamente antagônicas. Entretanto, talvez esta colisão tenha sido atenuada pelo fato de o canto orfeônico já se encontrar desgastado e sem o brilho anterior. E também porque os professores de música, principalmente os que tiveram uma formação incipiente, e que constituíam a maioria, identificaram-se com esta nova metodologia, que, no entender deles, dispensava o conhecimento específico. Para estes professores, era como se este novo caminho pudesse acobertar a deficiência de sua formação. [...] É incontestável que a maioria dos professores de música abraçou a criatividade [...] (FUKS, 1991, p. 125-126).

De fato, verificamos que a única menção feita ao conhecimento artístico escolar no texto da Lei nº 4.024/1961 está presente no inciso IV do Art. 38, no qual estava prevista a realização de “atividades complementares de iniciação artística” entre as normas para a organização do ensino de grau médio – não se fala, exatamente, dos termos educação musical, ensino de música ou música. Por outro lado, detectamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 foi regulamentada pelo Decreto nº 61.400/1967, o qual designou o Instituto Villa-Lobos para ficar incumbido do registro de Professor de Educação Musical e determinou que a Escola de Educação Musical vinculada ao instituto ministrará o

curso de Educação Musical, em substituição ao de Canto Orfeônico, além do Parecer CFE nº 383/62 – o qual não tivemos acesso, mas são citados por Brasil (1981; 1982; 1985), Pires (2003b) e Martinoff (2017), como o documento que institui a educação musical nas escolas. Fucci-Amato (2012, p.71) reitera que foi por meio da LDBEN de 1961 que o Conselho Federal de Educação substituiu o canto orfeônico pela educação musical através do parecer nº 383/62, o qual foi homologado pela portaria ministerial nº 288/62.

A extinção do canto orfeônico repercutiu no ensino de música nas escolas brasileiras. A introdução das metodologias voltadas para a criatividade, em uma perspectiva de abordagem integrada das linguagens artísticas também oriundas da Escolinha de Arte do Brasil, como Santos (2011) e Fuks (1991) nos trouxeram, fizeram com que a música gradativamente deixasse de se inserir de forma significativa na escola até que fosse substituída pela Educação Artística no âmbito da Lei do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/1971, apesar do contido no Decreto nº 61.400/1967 e no Parecer CFE nº 383/62. De acordo com Brasil (1981; 1982; 1985) e Pires (2003b), a Resolução nº 10/1969 e o Parecer nº 571/1969 estão relacionados à exigência de formação de Licenciatura em Música para o professor de música. Não encontramos dados mais claros de como esse docente era visto nesta época, mas podemos inferir que sua importância dentro da escola parece ter sido desconstruída gradativamente em virtude do processo de saída do Canto Orfeônico, introdução da Educação Musical – nesta situação, caracterizada pela criatividade e sem uma preocupação com uma formação musical consolidada do docente e, posteriormente, implantação da Educação Artística.

Santos (2011, p. 176) afirma que o período compreendido entre as décadas de 1970 a 1980 “[...] são os anos da Educação Artística em meio à ideologia dos métodos e técnicas, à Arte-Educação e à polivalência desenfreada e descabida”. A autora atesta que a fase é caracterizada pela primazia dada às metodologias e técnicas de ensino – a ênfase na racionalidade técnica e que o ensino não priorizava uma determinada manifestação estética, mas se dirigia para o preparo de apreciadores da arte. Nesse sentido, Penna afirma que:

[...] a música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente, embora muitas vezes combinadas a uma prática polivalente [...]. É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2010, p. 128).

As afirmativas de Santos (2011) e Penna (2010) deixam claro que nesse período a música sai das escolas brasileiras de forma geral. Consequentemente, o professor de música passa a não ter influência neste espaço de ensino e, assim, não temos como detectar a partir dos relatos históricos como sua identidade profissional se caracterizava nessa época. Por outro lado, Brasil (1971; 1981; 1982; 1985), Pires (2003b) e Martinoff (2017) atestam que, com base na Resolução nº 10/1969, no Parecer nº 571/1969, na Lei nº 5.692/1971, na Resolução nº 23/1973 e no Parecer nº 1.284/1973, a formação exigida para o professor de música passa a ser Licenciatura em Música ou Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música.

Apesar do disposto na lei, a realidade foi diferente na vigência da Lei nº 5.692/1971 em nosso estado, tendendo mais para o que Santos (2011) e Penna (2010) nos apontam. Experimentei essa ausência da música em boa parte de minha formação escolar feita em escola particular até à antiga sexta série e, na sequência, em escola pública estadual até à conclusão do antigo 2º grau. Cursei Educação Artística e Desenho no chamado ensino de 1º grau na década de 1980. As aulas e os livros de Educação Artística que utilizei eram voltados para o desenho e a pintura. Somente a partir da oitava série tive oportunidade de participar do coro da escola onde estudava, mas não era uma atividade curricular e, sim, um grupo artístico da instituição do qual participávamos de forma voluntária. Foi o meu primeiro contato com a música como arte na escola, uma vez que, anteriormente, a música só havia sido utilizada como um recurso didático para aprendizagem da pronúncia de uma língua estrangeira nas aulas de Inglês. Até me deparar com o trabalho de transcrição da entrevista narrativa da docente investigada no primeiro estudo, eu nem imaginava que aquelas aulas de canto coral iriam ser o início do meu processo de identificação profissional com a docência em música, conforme veremos no capítulo sétimo da tese.

Nos anos de 1990 a 2010, com a publicação da LDBEN nº 9.394/1996 e dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's), o ensino da Arte é definido como área do conhecimento e passa a ser descrito em linguagens artísticas específicas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Santos (2011) afirma que:

Nos anos 1990-2000, [...] os professores reivindicam maior definição e detalhamento nos projetos para a música nas escolas, abdicam de propostas polivalentes e “abertas”, e procuram uma normatização. Diversas organizações da sociedade e em especial os profissionais da música se mobilizam em ações em prol da “obrigatoriedade” da música na escola. O Brasil dos anos 1990 vive políticas e projetos de inclusão e vive essa expectativa da retomada da obrigatoriedade da música nas escolas, discussão travada em congressos e encontros da área, e em pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior (SANTOS, 2011, p. 183, grifo do autor).

Essas discussões relatadas pela autora culminaram com a publicação da extinta Lei nº 11.769/2008, que tratava da obrigatoriedade do conteúdo de música na escola básica, como já afirmamos na introdução dessa tese. Mais uma vez, o relato histórico não nos permite caracterizar a identidade profissional docente do professor de música, mas nos aponta para a construção da identidade que, de acordo com Dubar (2005), é construída e reconstruída através dos processos de socialização. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Wille (2013, p. 209-210) com professores de música da educação básica na cidade de Pelotas-RS constatou que:

[...] essa constituição identitária é construída a partir da significação social da profissão, a identidade profissional é, sim, uma das identidades destes professores, atravessada por pluralidades da vida. Essas pluralidades têm mesclas da identidade social e cultural, sofrem influências familiares e institucionais, daquilo que se vive e se aprende ao longo da vida profissional e pessoal. A construção dessas identidades profissionais são processos onde há períodos de crescimento que vão sendo erguidos com o passar do tempo e não de forma linear (WILLE, 2013, p. 209-210).

Joly (2017) pode comprovar que poucos são os que escolhem, de início, se tornar professor de música e que a escolha da docência é feita pela vontade de fazer música, em sua maioria, sendo o encantamento pelo instrumento, pela música ou por tocar em grupo a porta de entrada para a profissão. Para a autora, o contexto social e profissional no qual o professor atua é um importante componente na construção, no fortalecimento ou na crise da sua identidade profissional. Sua investigação de Doutorado foi realizada com dois professores de música de uma rede municipal no estado de São Paulo.

Mais uma vez, não encontramos nos trabalhos examinados como foram vistos os professores participantes das pesquisas enquanto professores de música. Nem mesmo a dissertação de Mestrado de Campos (2016), que investigou quatro professores de música das redes pública e privada de Natal-RN, nos forneceu algum dado sobre isso. Todos os trabalhos remetem ao processo de constituição identitária de professores de música na educação básica. Passaremos, agora, para a construção do percurso metodológico da pesquisa que realizamos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação que realizamos se enquadra no bojo das pesquisas que abordam questões de educação na área de formação de professores e prática pedagógica, no campo da educação básica. Tal pesquisa, a qual foi executada em três etapas, poderá contribuir para a construção do conhecimento sobre a identidade profissional docente do professor de música em um momento singular da educação escolar na região metropolitana da capital do nosso estado, no qual o ensino de música com professores licenciados na área vem sendo gradativamente implantado nas escolas.

A primeira fase desse trabalho científico se constituiu na construção do primeiro estudo sobre a professora Edelweiss, o qual foi apresentado na qualificação da tese e permaneceu nesta versão final por solicitação da banca examinadora. Na segunda etapa, buscamos verificar a situação da implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife em decorrência da publicação da Lei nº 11.769/2008. Este estudo exploratório também foi proposto pela banca examinadora da qualificação. Por fim, procedemos à construção das histórias de vida das duas outras professoras de música investigadas e à transversalização das três histórias, as quais são apresentadas junto com a história de vida da professora Edelweiss. Inicialmente, passaremos à apresentação dos achados do estudo exploratório e, em seguida, procederemos à exposição dos demais elementos que compuseram o nosso percurso metodológico.

5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

O estudo exploratório “permite que a realidade seja percebida tal como ela é e não como o pesquisador pensa que seja” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995). Gil (2008) acrescenta que pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, de tipo aproximativo, e que muitas vezes constituem a primeira fase de uma investigação mais ampla.

A pesquisa realizada consistiu na aplicação de dois questionários com perguntas abertas (GIL, 2008) para coleta de informações sobre o ensino de música nas Gerências Regionais de Ensino (GRE's) da região metropolitana do Recife, vinculadas à secretaria estadual de educação, e nas secretarias de educação dos quinze municípios da região metropolitana do Recife, incluindo a capital, que se dispuseram a participar do levantamento. A coleta dos dados ocorreu no período de abril a setembro de 2018. Afora isso, examinamos

também documentos oficiais que foram indicados pelos próprios participantes e também outros que localizamos na busca por esses documentos indicados.

O primeiro contato com o campo foi realizado com os quatro Técnicos de Arte das GRE's estaduais através de ligação telefônica, na qual nos identificamos e solicitamos o agendamento de uma visita até o local de trabalho do servidor a fim de apresentar o estudo e estabelecer os vínculos éticos de pesquisa. Somente um técnico de arte estadual da região metropolitana não demonstrou interesse em participar do estudo. Com os técnicos de arte 1 e 2, TA1 e TA2, obtivemos a lista de contato das secretarias municipais de educação da região metropolitana.

Por conseguinte, através de *e-mails* individuais, enviamos aos três técnicos estaduais de arte que se dispuseram a participar do estudo (APÊNDICE A – Texto do *E-mail* para GRE's) e às quinze secretarias municipais de educação da capital e da região metropolitana do estado de Pernambuco (APÊNDICE B – Texto do *E-mail* para Secretarias Municipais de Educação), o ofício de apresentação (ANEXO A – Ofícios emitidos pelo PPGE), os questionários com perguntas abertas (APÊNDICE C – Questionário para GRE's; APÊNDICE D – Questionário para Secretarias Municipais de Educação) e o TCLE (APÊNDICE E – TCLE Técnicos de Arte GRE's; APÊNDICE F – TCLE Servidores Municipais). Três municípios responderam ao nosso contato por *e-mail* e dois aceitaram participar da pesquisa. O Quadro 3, abaixo, apresenta os participantes do estudo exploratório.

Quadro 3 – Participantes do Estudo Exploratório

Participante	Cargo	Sexo	Idade	Rede	Tempo de Atuação no Cargo
TA 1	Professor de Arte/Técnico Pedagógico de Arte	Masc.	46	Estadual	Desde 2013
TA 2	Professor de Arte/Técnico Pedagógico de Arte	Fem.	60	Estadual	Desde 1989
TA 3	Professor de Arte/Técnico Pedagógico de Arte	Fem.	59	Estadual	Desde 1987
SM 1	Analista Educacional/Técnico de Ensino de Artes	Masc.	35	Municipal	Desde 2014
SM 2	Coordenador Educacional/Formador de Música	Fem.	39	Municipal	Desde 2013

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do estudo exploratório.

Os dados coletados nos questionários foram analisados à luz da análise de conteúdo, mediante a técnica de análise categorial temática na perspectiva de Bardin (2010). As quatro categorias de análise surgidas a partir das respostas dos participantes aos questionários foram as seguintes: implantação do ensino de música, atuação de professor licenciado em música,

atuação de professor não licenciado em música e formação continuada para professor de Arte/Música. As informações coletadas nos documentos oficiais também foram analisadas com a técnica de análise de conteúdo e os achados foram entremeados com as análises dos questionários. Vamos conhecer os achados do estudo exploratório.

Os três técnicos de arte estaduais são unânimes em afirmar que a *implantação do ensino de música* ainda não ocorreu nas GRE's da região metropolitana do Recife sob suas responsabilidades. Inclusive, a TA 2 afirma que o ensino de música não foi implantado em nenhuma GRE da região metropolitana, pois

[...] temos reuniões na Secretaria de Educação sistematicamente, no mínimo uma vez a cada mês, onde discutimos as questões concernentes ao Ensino de Arte, e desde a LEI estamos “lutando” para que seja cumprida, porém o Estado não tem professores habilitados que deem conta da demanda (TA 2, 2018, grifos da autora).

A TA 3 complementa que, embora os Parâmetros Curriculares para o estado de Pernambuco preconizem expectativas de aprendizagem e conteúdos para os diversos componentes curriculares da educação básica, incluindo Arte/Música, “não houve uma ação específica para a implementação do ensino de Música determinada pela Secretaria”. Por outro lado, essa técnica nos revelou que mesmo não tendo havido essa ação específica para a implantação do ensino de música, existem bandas e fanfarras em algumas escolas. Esses grupos musicais são regidos por instrutores que fizeram parte do Programa Escola na Comunidade – extinto em 2016 – e do Programa Novo Mais Educação, o qual foi suspenso por falta de verba em 2018, com exceção para algumas escolas que ainda possuem verba desse programa. Atualmente, esses instrutores trabalham nas escolas como voluntários.

No caso dos dois municípios da região metropolitana que participaram do estudo, a situação é bem diferente. Na cidade do servidor SM 1, o ensino de música foi implantando em 2014 com professores de música que possuem licenciatura plena na área e foram aprovados em concurso público realizado no ano de 2013. Já no município da servidora SM 2, foi implantado em 2010:

Através de um concurso público para professores da rede, a Secretaria de Educação abriu 10 vagas para profissionais com formação em Licenciatura em Música. De acordo com o edital do concurso, as aulas deveriam ser ministradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por conta da pequena carga horária disponibilizada para a linguagem música, foram escolhidas apenas escolas de grande porte que continham um maior número de turmas e assim os professores darem conta de toda carga horária específica.

A princípio foram chamados os dois primeiros profissionais mais bem colocados no concurso, uma mulher e um homem, para que construíssem um planejamento que seria encaminhado às escolas e à normatização. Em seguida, foram convocados mais

oito profissionais, o número total de 10 (dez), os quais permaneceram durante os dois primeiros anos. Atualmente temos 21 (vinte e um) professores efetivos, 17 deles estão em sala de aula, sendo que duas estão de licença (uma médica e outra sem vencimento), outra ocupando a função de secretária de escola e o quarto educador foi cedido à uma escola específica de música do Estado. Na atual conjuntura, cada profissional em sala ministra aulas em no mínimo duas escolas, para dar conta da carga horária, com exceção dos professores das escolas integrais, que também incorporaram aulas nas turmas dos anos iniciais (SM 2, 2018).

É preocupante nos depararmos com a não implantação do ensino de música por professores licenciados nas escolas estaduais localizadas na capital e na região metropolitana do nosso estado. Passados mais de dez anos da publicação da Lei nº 11.769/2008 e quase três anos da vigência da Lei nº 13.278/2016, o estado de Pernambuco ainda não promoveu ações específicas para que essas leis fossem/sejam efetivadas e ainda permite a atuação de profissionais sem licenciatura nas escolas.

Por outro lado, surpreendeu-nos o fato de que mesmo não tendo havido a implantação do ensino de música com professores licenciados, apesar da luta da TA 2, existirem documentos curriculares editados pela Secretaria, os quais norteiam a prática de sala aula no campo da Arte. A partir das informações fornecidas pela TA 3, fomos buscar no site da Secretaria de Educação do nosso estado o documento indicado no questionário respondido pela participante. Deparamo-nos com diversos volumes de documentos de todos os componentes curriculares da educação básica em suas etapas e modalidades (*Parâmetros Curriculares – Ensino Fundamental e Médio; Parâmetros Curriculares – Educação de Jovens e Adultos; Parâmetros na sala de aula para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos; Currículo com Orientações para o Ensino Fundamental: Currículo de Arte; Conteúdos por Bimestre para o Ensino Fundamental com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco; Conteúdos por Bimestre para o Ensino Médio com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*) e um documento de três volumes sobre formação de professores de todas as áreas (*Parâmetros de Formação Docente*) publicados em versão digitalizada para fins de consulta, estudos e planejamento escolar (PERNAMBUCO, 2018). Uma das professoras investigadas em nossa tese, a professora Flor de Lótus, fez parte da elaboração de alguns desses documentos na área de Artes.

Nos documentos relativos ao ensino de Arte na educação básica, detectamos que os *Parâmetros Curriculares de Arte do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos* para esse componente curricular apresentam as especificidades do ensino de Arte e as expectativas de aprendizagem para os estudantes nas linguagens artísticas de Artes Visuais,

Dança, Teatro e Música desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, bem como para a modalidade de EJA. Todos os documentos do campo artístico partem do princípio de que a Arte é fundamental para a formação humana (PERNAMBUCO, 2013a; 2013b).

Os *Parâmetros na Sala de Aula – Arte para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos* oferecem sugestões de projetos e atividades, orientações didático-metodológicas e propostas de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, com o intuito de subsidiar o trabalho do professor e materializando os parâmetros curriculares do estado no cotidiano das escolas (PERNAMBUCO, 2013c). Já o *Currículo com Orientações para o Ensino Fundamental: Currículo de Arte*, bem como os *Conteúdos de Arte por Bimestre para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio* trazem todos os conteúdos e expectativas de aprendizagem de cada um dos quatro bimestres dos anos letivos de todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio nas linguagens de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música do componente curricular Arte (PERNAMBUCO, 2015a; 2015b; 2015c).

Observamos que os documentos são minuciosos, bem organizados e fundamentados em autores das quatro linguagens artísticas, mas nos deixam dois questionamentos: quem seriam esses “professores de música” que lecionariam Arte/Música nas escolas, considerando que não há professores dessa área segundo os técnicos de Arte? Qual seria o papel desse professor no âmbito do processo de ensino aprendizagem, considerando que está tudo “pronto”? – até os conteúdos a serem abordados bimestralmente no componente curricular Arte referente ao ensino fundamental e médio. O documento relativo à formação de professores será abordado adiante.

Nos municípios investigados, a situação é mais confortante, pois o ensino de música já foi implantado com professores licenciados na área e por meio de aprovação em concurso público – o que garante o ingresso na carreira e contribui para o processo de profissionalização na docência de música na educação básica, além do cumprimento das recomendações contidas nos dispositivos legais. Fora isso, destacamos que o município da SM 2 convocou os dois professores com as primeiras colocações para construir um plano de implantação do ensino de música, o qual seria encaminhado às escolas e também normatizado, revelando a valorização e o reconhecimento dos saberes desses professores para a implementação da educação musical no município. Uma das professoras investigadas em nossa tese fez parte desse trabalho, a professora Edelweiss.

Acerca da *atuação de professor licenciado em música*, TA 2 e TA 3 afirmam que não existem professores licenciados em música lecionando o componente curricular Arte/Música

em suas GRE's. O TA 1 não respondeu à pergunta sobre se os professores que ministram esse componente eram licenciados, mas afirmou na questão 4 (quatro) que somente um professor de música atua na escola Jonas Taurino, mas sem especificar quais etapas e modalidades da educação básica esse professor atuaria.

A TA 3 nos diz que nos Parâmetros Curriculares de Arte do estado de Pernambuco não existe uma orientação explícita se o professor vai trabalhar todas as linguagens ou apenas uma. Ela relatou também que tem conhecimento que em sua GRE os professores costumam fazer atividades com música, pesquisas sobre música e que uma escola tem um grupo musical que toca e canta, bem como duas escolas que têm coros, mas os responsáveis não são professores de Arte.

Nos municípios de SM1 e de SM2, todos os professores que lecionam Arte/Musica são licenciados na área. De acordo com SM1, na rede municipal onde ele trabalha os seis professores de música atuam nos anos finais do ensino fundamental: quatro docentes efetivos que lecionam música em projetos (a música não é obrigatória) e dois docentes recém-contratados que ministram o componente curricular de Artes – conteúdo obrigatório. Na cidade de SM 2, os professores de música:

São dezessete (17), sendo cinco (05) educadoras e doze (12) educadores. Entre eles quatro (04) atuam em escolas integrais e o restante em escolas de tempo regular. Aproximadamente cinco (05) deles dão aula para turmas dos Anos Iniciais, sendo o restante concentrado nos Anos Finais. Não sei te dizer com exatidão quantos são porque isso foi um acordo interno entre o educadora/educador com a gestão escolar para que o professor possa dar conta de toda a sua carga horária na mesma escola (SM 2, 2018).

Mais uma vez, ficou claramente evidenciado que o estado de Pernambuco praticamente não possui professores licenciados em música atuando nas escolas – pelo menos nas três gerências da região metropolitana do Recife investigadas, nas quais existe apenas um professor licenciado em música em uma escola. Concordamos com a TA 3, quando afirma que nos Parâmetros Curriculares de Arte do estado de Pernambuco não há uma orientação explícita de como e por quem as linguagens do componente curricular Arte serão trabalhadas, pois verificamos isso nos documentos examinados, evidenciando-se também uma indefinição acerca não somente da operacionalização do ensino de música, mas também do ensino das outras linguagens artísticas que compõem a Arte na escola, conforme a Lei nº 13.278/2016 em vigor.

As redes municipais pesquisadas desenvolvem de formas diferentes as práticas profissionais de seus professores licenciados em música e concursados. No município de SM

1, existe a prática de música em projetos e também como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte. Já na cidade de SM 2, além de atuar nos anos finais do ensino fundamental, os professores de música também atuam em escolas integrais e turmas dos anos iniciais. Parece que essa pluralidade na atuação profissional do docente de música nas escolas revela que ainda estamos dando os primeiros passos para o estabelecimento da educação musical escolar e da profissionalização dos professores de música na educação básica, algo que reflete diretamente na (re)construção identitária profissional docente dos professores de música.

A atuação de professor não licenciado em música nas escolas estaduais não acontece na GRE do TA 1, mas ocorre em escolas das GRE's das TA's 2 e 3. A TA 3 afirma que 90% (noventa por cento) dos professores que lecionam Arte não têm formação em nenhuma linguagem artística e, de forma geral, ministram também outros componentes curriculares relacionados à sua formação inicial em várias áreas do conhecimento, tais como: Geografia, História e Língua Portuguesa. Além disso, não há nenhuma formação em Arte específica para esses professores de outros componentes antes de eles iniciarem a regência de Arte. A TA 2 (2018, grifos da autora) é categórica ao falar sobre a atuação de professores de outras áreas do conhecimento como professor de Arte/Música nos revelando que:

Não é possível precisar esta imensa quantidade, pois é algo muito instável. Constatei que o Componente Curricular ARTE tornou-se, dito sem nenhum pudor, o componente que “SERVE PARA TAMPAR OS BURACOS DAS ESCOLAS”, isto é, todos os professores de qualquer área do conhecimento que precisarem complementar suas cargas horárias em outras escolas, continuam na mesma escola com a regência das aulas de Arte, com o aval da Direção, que vê um “problema” resolvido – que é seu quadro completo. Porém o maior prejuízo ainda está por vir: ao ser feito o levantamento da necessidade do professor de Arte, quando da abertura das vagas para concurso, as informações são dadas à luz destes quadros, ISTO É, NÃO FALTA PROFESSOR DE ARTE. TODAS AS VAGAS ESTÃO PREENCHIDAS. Os Concursos Públicos nunca abrirão vagas para professor de Arte/Música, pois terá sempre um professor de Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Filosofia, etc., numa sala de aula, sendo este professor de Arte/Música.

NÃO há nenhuma preparação/formação para os professores assumirem o Componente Curricular Arte/Música. O que existe SISTEMATICAMENTE é a Formação para TODOS os professores de Arte em regência, mas que está longe de ser uma PREPARAÇÃO para um professor assumir Arte/Música.

A atuação desses professores difere de acordo com a sua formação Acadêmica. Considerando que na GRE em que atuo já existe uma política de incentivo para uma Integração das Áreas do Conhecimento, os professores de Língua Portuguesa participam das Formações de Arte quando estas não coincidem com a deles. Os demais professores dos outros Componentes Curriculares raramente se interessam em participar das Formações, a não ser que sejam obrigados ou ameaçados com falta, porém todas as escolas da GRE onde atuo mandam um professor para assistir a Formação, mesmo que ele não seja professor de Arte, mas ele é UM DOS 5 OU 6 dos professores daquela Escola que neste ano “pegou algumas aulas de Arte para

complementar”, então ele irá a Formação. No mês seguinte será um outro e assim sucessivamente.

Pela demanda que temos, enquanto não houver uma política de concentrar a carga horária em apenas um ou no máximo dois, de acordo com o tamanho da Escola, poderia ser uma saída, um caminho a seguir se investir maciçamente naqueles que, mesmo não tendo a formação acadêmica, se dispõem a ser professor de Arte (TA 2, 2018, grifos da autora).

No caso dos dois municípios participantes do estudo exploratório, não existe docente de outras disciplinas distintas da Arte lecionando música na cidade de SM 1 e, por esse motivo, não há uma preparação/formação específica para professores de outras áreas do conhecimento. Entretanto, no município de SM 2, existe um professor com licenciatura em Artes Visuais que ministra aulas de Música e de Artes Visuais em uma escola integral. De acordo com a servidora SM 2, o professor de Artes Visuais toca violão e canta, mas não possui formação específica em música e participa das formações continuadas de música, buscando aproximar seus conhecimentos específicos à prática musical desde que assumiu a função na rede em 2018.

As revelações trazidas pelas técnicas TA 2 e TA 3 nos esclareceram um questionamento que nos fazíamos há muito tempo, a partir da publicação da Lei nº 11.769/2008: por que o governo do estado de Pernambuco não faz concurso público para professor de música das escolas básicas? É uma situação bastante complexa, pois, pelo relato da TA 2, não há como solicitar concurso se os próprios gestores escolares dizem não haver necessidade de contratação para a área porque professores que são licenciados em outras áreas estão complementando sua carga horária ministrando aulas de Arte/música sem ter formação adequada para tal. Resolve-se a questão de o professor cumprir sua carga horária em uma única escola, o que pode contribuir para um melhor desempenho da profissão quando o professor atua em sua própria área de formação, mas cria-se uma dificuldade para o campo da Arte, um dos componentes da formação escolar básica, a qual repercute no processo de profissionalização docente de professores de música e na qualidade da formação em Arte/música oferecida pelas escolas estaduais. Os técnicos de Arte ficam, praticamente, de mãos atadas.

Outra situação preocupante decorrente disso nas escolas estaduais é que a Arte passa a ser um componente curricular desvalorizado – tanto porque qualquer professor sem formação específica pode ministrar aulas quanto porque não há nenhuma preocupação, pelo menos a partir do que está dito no depoimento, em se oferecer uma formação específica a esse professor sem formação. Ora, se os documentos concernentes ao ensino de Arte na educação básica elaborados pelo governo estadual partem do princípio de que a Arte é fundamental para

a formação humana, como essa formação artística será oferecida se os professores que ministram o componente são licenciados em outros campos do conhecimento divergentes das linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música? De fato, como sugere a técnica TA 2, o governo do estado de Pernambuco precisa elaborar políticas específicas a fim de solucionar essas questões.

Diferentemente da situação da rede estadual, dos dois municípios investigados, somente um tem um professor que não é da área de música – um professor de Artes Visuais. Esse professor não tem a licenciatura na área, mas possui um conhecimento prático na área de instrumento e canto, participando também das formações continuadas. Não é uma situação ideal, mas é menos preocupante do que a situação das escolas das GRE's das TA's 2 e 3.

A *formação continuada para professor de Arte/Música* não existe na GRE do TA 1 e nem na GRE da TA 3. A TA 3 complementa que não há essa formação específica na área de música em sua jurisdição, porque não existe um técnico responsável por essa linguagem musical. Entretanto, ela afirma que, em 2016 e 2017, foram oferecidas formações continuadas sobre regência coral que foram organizadas pela Secretaria de Educação e coordenadas pela técnica de arte da GRE da região metropolitana, que não participou dessa pesquisa. Em 2018, foi iniciado um novo módulo do curso regência coral, curso para o qual estão previstas mais quatro formações.

A TA 2, por sua vez, atesta que existe a Formação Continuada de Arte específica para todos os professores do Componente Curricular Arte e que essa formação ocorre mensalmente, oportunizando a vivência de todas as linguagens artísticas. É uma ação promovida pela equipe de técnicos de Arte Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental (GEPAF) da Secretaria de Educação, os quais se reúnem com os técnicos das GRE's e planejam as ações de formação continuada a serem realizadas durante o ano letivo. A formação de música é feita pela técnica de arte da GRE da região metropolitana que não participou dessa pesquisa. A técnica de arte TA 2 destaca que:

[...] é importante esclarecer que as GRE's têm um trabalho independente e alguns Técnicos também fazem seus encontros com os professores de sua jurisdição, principalmente os das Regionais do interior que participam das Formações na Capital e voltam como multiplicadores (TA 2, 2018).

Nos dois municípios investigados, existem encontros periódicos para a formação continuada dos professores de música. Na cidade de SM 1, são realizados encontros mensais para Artes, os quais são previstos no calendário escolar da rede municipal de ensino e têm se

destinado a refletir sobre ensino das Artes/Música. Já no município de SM 2, as formações continuadas são realizadas duas vezes ao mês, com intervalos quinzenais e às sextas-feiras. Os temas abordados referem-se à prática educativa em música, questões acerca das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como oficina de instrumentos musicais. Afora isso, também são elaborados/atualizados documentos específicos, como Planejamento de Música e Perfil de Saída dos estudantes do município durante as formações. Dessa forma, os achados evidenciam que a formação continuada nos municípios dos servidores SM 1 e SM 2 parece transcorrer de maneira periódica, com intervalos curtos entre uma ação formativa e outra e contando com o apoio efetivo da rede municipal.

A formação continuada de professores de música demonstrou ser outro ponto crítico acerca da educação musical nas escolas estaduais das GRE's investigadas. Embora a Secretaria Estadual de Educação tenha um documento específico para tratar da formação de professores de Arte, os *Parâmetros de Formação Docente – Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte e Educação Física* (PERNAMBUCO, 2014), as ações formativas não são efetivadas em todas as GRE's, agravando mais ainda a situação do ensino de música nas escolas.

Examinamos o citado documento e constatamos que esses *Parâmetros de Formação Docente* consideram as questões conceituais que abrangem os *Parâmetros Curriculares*, os *Parâmetros de Sala de Aula* e as especificidades de cada componente curricular, tendo por objetivos orientar a formação continuada, que é feita no âmbito das próprias secretarias, e fortalecer o diálogo das secretarias estadual e municipais de educação com as instituições formadoras de professores. O Parâmetro atesta que a implementação dos *Parâmetros Curriculares* no cotidiano do projeto político-pedagógico das escolas depende de professores bem formados e comprometidos: “a formação contínua é o grande instrumento para garantir que a prática pedagógica seja repensada permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2014, p. 32).

Questionamo-nos de como esses professores de Arte/Música, por exemplo, são bem formados se não possuem sequer a formação inicial na linguagem artística? E, além disso, não possuem uma formação continuada que venha suprir suas necessidades formativas de uma forma adequada à sua prática profissional. O que está proposto no documento não condiz com a realidade das escolas e das ações formativas oferecidas pela rede.

Chamou-nos atenção também o fato de que no próprio documento há o reconhecimento de que na trajetória da formação continuada de docentes no estado

[...] em alguns componentes curriculares, a ausência de professores devidamente qualificados naquela área tornava ainda mais urgente a organização de cursos de formação continuada. [...]

As carências existentes, principalmente em alguns componentes curriculares, deverão ser minuciosamente consideradas para a implementação da formação continuada, sem, entretanto, perder de vista que o processo de formação contínua não pode ser estruturado como uma forma de se suprirem as deficiências da formação inicial. [...]

Ao se propor uma formação docente é imprescindível considerar o número significativo de professores que atuam na educação básica em disciplinas para as quais não têm formação específica. Este é um desafio não só da área de Arte, mas de todas as áreas (PERNAMBUCO, 2014, p. 33-34, 151).

Entretanto, a solução apresentada para resolver essa situação parece ser pouco convencional para o caso dos professores de Arte, considerando que estamos lidando com a formação de professores para a educação básica. De acordo com o *Parâmetro de Formação Docente em Arte* (PERNAMBUCO, 2014, p.158-160, 162), partindo da concepção de que existem vários caminhos possíveis para a formação em Arte e que estes caminhos podem ser formais, não formais, generalistas, específicos (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música), híbridos, de curta, média ou longa duração, o documento propõe uma rede de formação em Arte a partir de comitês de formação continuada. Essa rede envolve a participação de professores de Arte em conexões com artistas e suas produções, estudantes, instituições culturais e artísticas a partir de diferentes possibilidades de configurações. As questões comuns aos profissionais sem formação específica que atuam no ensino de Arte poderão ser qualificadas e discutidas por meio de contato regular formativo continuado em pequenos grupos presenciais, prioritariamente em exercícios de ateliê, e via redes virtuais.

Primeiramente, reconhecemos que no campo da Arte existem vários caminhos formativos para aquele que deseja se tornar artista. Contudo, para aquele que, além de artista, deseja ser professor da educação básica, o caminho é a formação superior através de curso de licenciatura na linguagem artística específica, conforme o Artigo 62 da LDBEN nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Em segundo lugar, acerca da formação superior em Arte na atualidade, Figueiredo (2010) recomenda que os sistemas educacionais admitam em seus quadros de pessoal profissionais com formação específica em cada linguagem artística, uma vez que existem diretrizes curriculares específicas para cada linguagem artística da escola. Isso posto, perguntamo-nos: por que a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco não faz um levantamento da real situação dos professores de Arte na rede, buscando parcerias com as instituições formadoras para oferecer a segunda licenciatura a esses professores que atuam na área sem uma formação específica, conforme recomenda a Resolução CNE/CP nº 2/2015? Por que a Secretaria não promove a abertura de concursos públicos para a ocupação das vagas

existentes por professores licenciados nas linguagens artísticas? Apesar de considerarmos a segunda licenciatura como um descaminho na profissionalização docente, como vimos no capítulo três, esse curso poderia trazer uma solução mais adequada para o que está instalado no âmbito estadual: a utilização do ateliê, por exemplo, uma formação em serviço de caráter aligeirado. Contudo, em nosso ponto de vista, consideramos a solução mais apropriada abrir concursos públicos para docentes licenciados na área em virtude da maior duração e solidez oferecidas pelas instituições de ensino formadoras de professores, bem como para contribuir no estabelecimento e desenvolvimento do trabalho e da identidade profissional docente do professor de música no estado e para uma melhor formação para os estudantes.

De fato, a situação do ensino de Arte nas escolas básicas do estado de Pernambuco é preocupante em diversos aspectos, como vimos. Preocupa-nos também o fato de que muitos municípios da região metropolitana do Recife ainda não implantaram o ensino de música com professores licenciados. A informação que temos é que somente quatro dos quinze municípios da região metropolitana, a saber, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Recife e Ipojuca, implantaram a educação musical com professores licenciados e concursados.

Nos dois municípios que participaram desse estudo exploratório, percebemos que há um interesse dos servidores responsáveis pela área de música e também uma mobilização das próprias secretarias municipais para que a implantação do ensino de música seja exitosa. Destacamos que duas das três professoras investigadas em nossa tese são das redes municipais de Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Recife e Ipojuca – as professoras Edelweiss e Flor de Lótus.

No caso das GRE's estaduais, percebemos o esforço dos técnicos de Arte de fazerem o possível para a implementação da educação musical em meio às muitas dificuldades enfrentadas, tanto no aspecto operacional quanto no que diz respeito às normas que regulamentam o ensino de música no estado de Pernambuco. Temos ainda um caminho duro a prosseguir até a implementação da Lei nº 13.278/2016, considerando as dificuldades enfrentadas em relação à lei de 2008, na chamada Terra dos Altos Coqueiros.

Com o estudo exploratório, verificamos a situação da implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife, a partir do olhar e do cotidiano vivido e contado por técnicos(as) das GRE's e servidores(as) das secretarias municipais de educação, obtendo uma visão da realidade da educação musical escolar e da atuação de professores em escolas básicas nessa região do nosso estado. A relevância da Lei nº 11.769/2008 para a implantação do ensino de música e para a atuação de professores licenciados em música em escolas básicas na região metropolitana do Recife foi grande em nossa realidade, apesar das

fragilidades detectadas na implantação desse ensino na rede estadual de Pernambuco e de a maioria dos municípios da região metropolitana do Recife ainda não terem cumprido as exigências legais. Nas seções subsequentes, vamos apresentar a abordagem metodológica, o método de pesquisa, os instrumentos de coleta e a técnica de análise de dados, bem como o campo de pesquisa e os critérios para a escolha dos sujeitos de nossa investigação de Doutorado.

5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem metodológica utilizada na realização da pesquisa foi a qualitativa, a qual, de acordo Minayo (2001), nas Ciências Sociais, ocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por conseguinte trabalhando com o universo de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes. Chizzotti (2006) acrescenta que o vocábulo *qualitativo* denota uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que se constituem objetos de pesquisa. Para o autor, o intuito seria retirar desse convívio os significados patentes e ocultos que só são perceptíveis a uma atenção sensível e, depois desse discernimento, o pesquisador iria interpretar e traduzir em um texto os significados visíveis ou latentes do seu objeto de pesquisa, escrevendo-os de maneira cuidadosa, com perspicácia e competência científicas. De maneira geral, a pesquisa científica gera conhecimentos, processos e produtos que melhoram a qualidade de vida na sociedade. Gohn (2005) nos diz que a investigação científica é sempre uma apreensão de uma totalidade viva que tem uma historicidade e está em movimento.

Toulmin (1990), por sua vez, considera as ciências modernas disfuncionais e enxerga como uma saída para isso quatro tendências para a pesquisa social empírica: *o retorno ao oral, o retorno ao particular, o retorno ao local* e, finalmente, *o retorno ao oportuno*. Para o autor, referindo-se às ciências no final do século XX e no século XXI, os nossos procedimentos intelectuais e sociais só farão o que precisamos caso tomemos o cuidado de evitar uma excessiva ou irrelevante estabilidade, mantendo-as funcionando de maneira que se adéquem a situações e funções e situações imprevistas ou imprevisíveis. Nessa linha de pensamento, Ferrarotti (1991) acrescenta que a especificidade do método biográfico, o qual foi utilizado em nossa pesquisa, implica suplantando o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que configura a epistemologia científica estabelecida.

A flexibilidade, obviamente sem a perda da correção científica, parece ser um caminho salutar para as ciências neste século, conforme o ponto de vista desses autores. Para Passeggi e Souza (2017, p. 9-10, 14), a pesquisa (auto)biográfica prioriza processos de biografização

objetivando compreender como as pessoas se tornam quem elas são. Essa biografização se constitui em um movimento contínuo de aprendizagem e de construção sócio-histórica da pessoa que narra. Para os autores, “o princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si.” Nesse sentido, a história de vida foi surgindo como método de pesquisa qualitativa de nossa investigação de Doutorado à medida que nos apropriávamos do nosso objeto de estudo por meio das leituras e das peculiaridades do nosso campo de pesquisa durante a elaboração do projeto de qualificação da tese.

Batista Neto (2007) afirma que a abordagem biográfica passou a ser um instrumento relevante de pesquisa em educação e de formação de professores – o interesse social pelas biografias não para de crescer no Brasil e em outros países. Para o autor, produzir uma história de vida não se restringe ao ato de narrar uma vida, pois o relato do qual provém essa história não se constitui em um ato social isento nem neutro – “mobiliza sentimentos e interesses em vários níveis e é portador de conteúdos identitários significativos” (BATISTA NETO, 2007, p. 4).

Segundo Bueno (2010), o que definiu em grande parte essa ascensão do método na pesquisa educacional brasileira foi o acesso a textos publicados em Portugal que reuniam colaborações de autores de várias nacionalidades, sendo a abordagem das histórias de vida de professores voltada à formação e à profissão docente. Passegi (2014) acrescenta que na pesquisa (auto)biográfica em Educação as narrativas autorreferenciais são usadas tanto como dispositivo pedagógico de reflexão crítica e de formação quanto como objeto, fonte e método de pesquisa qualitativa. Em nossa investigação, utilizamos a história de vida como método de pesquisa para desvelar processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música.

Dos autores brasileiros, apoiamo-nos em Abrahão (2003; 2004a; 2007; 2008) por trabalhar com histórias de vida de professores, privilegiando a profissionalização e a identidade profissional docente. No âmbito internacional, destacamos autores como Nóvoa (2004; 2013), Moita (2013), Goodson (2007; 2013), Bolívar (2017) e Huberman (2013), por usarem o método, atrelando-o às questões identitárias, de ordem política e profissional dos docentes – temáticas relacionadas à nossa investigação. Ainda no Brasil, mas no campo da educação musical, Louro, Teixeira e Rapôso (2014) afirmam que quando o professor de música se narra nas entrevistas, ele se dá conta da força da herança da tradição e das indagações que suas atuais vivências trazem para (re)pensar essa tradição. Rapôso e Sala (2014, p. 132-133) acrescentam que:

(re)construindo a si mesmo, o indivíduo é capaz de reagir frente a demandas por vezes desumanas, ou que desconstroem sua autonomia e autoridade, tornando-se um mecanismo de empoderamento do professor dentro de uma cultura neoliberal. [...] A pesquisa autobiográfica permite a manutenção mais clara e articulada de sua própria prática. [...] O professor, tendo em vista as emergências existentes na escola, se vê privado de voz e de poder. Dentro desse processo, necessita de meios que lhe permitam retomar a autonomia.

Essas afirmações de autores da área de música fazem bastante sentido para nós. Mesmo avançando em muitos aspectos, o ensino de música ainda é tradicional – a educação conservatorial que privilegia a música erudita (FONTERRADA, 2005; PENNA, 2006; 2007a) e o *habitus conservatorial* que permite que a música erudita represente o conhecimento musical legítimo e o padrão de organização das disciplinas e da hierarquização dos capitais em disputa na formação musical (PEREIRA, M. V. M., 2012; 2014). Além disso, as condições de trabalho do professor de música em escolas de educação básica geralmente não são as mesmas de uma escola especializada em música, o que pode prejudicar a sua atuação profissional (MELLO, 2015; 2017; PENNA, 2010).

Afora isso, vivemos um período de reforma no ensino médio que pode gerar um enfraquecimento do processo de profissionalização docente, em virtude da aceitação de pessoas com notório saber para substituir professores em determinados campos do conhecimento, além das questões curriculares, obviamente. No estado de Pernambuco, em particular, ainda não há um investimento do governo estadual na admissão de professores licenciados em Música para a atuação profissional nas escolas – algo que também ocorre na maioria dos municípios da região metropolitana, como vimos. Nesses tempos de incertezas na educação básica, “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 2013, p. 71, grifo do autor).

5.3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES

A pesquisa (auto)biográfica constitui-se como um tipo de história autorreferente, na qual o sujeito se desvela para si mesmo e se revela para os outros, evidenciando, assim, uma riqueza de significados. Na narrativa, o processo de construção da (auto)biografia tem a peculiaridade de permitir a autocompreensão e o conhecimento de si à pessoa que narra sua própria trajetória. O objetivo da investigação (auto)biográfica não é estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno estudado, possibilitando até

uma generalização analítica. Esse tipo de investigação se manifesta sob a forma de biografias, autobiografias, memoriais, diários e histórias de vida (ABRAHÃO, 2003; 2004a).

No que diz respeito à expressão pesquisa (auto)biográfica, a grafia com o termo *auto* entre parênteses se consagrou em nosso país, diferentemente dos nomes dados às tradições desse tipo de pesquisa que já são consagradas em países da Europa e das Américas, as quais evitam a utilização do eu (auto). Esse termo utilizado entre parênteses, no Brasil, permite diversas possibilidades de interpretação, a saber: “sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns ou o colocam em evidência, para outros” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16). Na área de educação, esse tipo de pesquisa tem procurado contribuir para a construção de maneiras novas de se conceber o ser humano e as formas de investigação sobre ele e com ele (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9, 16).

Há um consenso em se considerar que a história de vida, como método de pesquisa, surge ligado às investigações sociológicas da Escola de Chicago no início do século XX (BATISTA NETO, 2007) e com o estudo de Thomas e Znaniecki, intitulado *The Polish Peasant in Europe and America*, realizado entre 1918-1920 (COULON, 1995; HAGUETTE, 2013; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2004; BERTAUX, 1999; PUJADAS MUÑOZ, 1992; PINEAU; LE GRAND, 2012). Entre as décadas de 40 e 70 do século passado, as pesquisas de abordagem biográfica foram ofuscadas na Sociologia, dando espaço às investigações de natureza quantitativa (PINEAU; LE GRAND, 2012).

O ressurgimento das histórias de vida como método de pesquisa está relacionado às pesquisas de campo que reconhecem a importância dos universos singulares, no dia a dia das pessoas, um movimento de retorno ao sujeito da ação social como portador de história (PINEAU; LE GRAND, 2012; CONDE, 1991). A força dessa proposta metodológica retornou nas décadas finais do século XX no âmbito sociológico, fundou o movimento *socioeducativo das histórias de vida em formação* na Europa e no Canadá no início dos anos 1980 (PASSEGGI, 2014, grifo da autora), eclodiu no autobiográfico e nas histórias de vida em educação no Brasil dos anos 1990 (PASSEGGI; SOUZA, 2017) e tem se consolidado neste século, em consonância com o que Toulmin (1990) propôs como tendências da pesquisa social empírica de natureza qualitativa para o século XXI – o retorno ao oral, ao particular, ao local e ao oportuno.

Essa eclosão das histórias de vida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais no final do século passado não foi algo tão tranquilo no campo científico. Com o artigo *A ilusão biográfica*, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996, p. 183) inicialmente lançou suspeitas

sobre a abordagem biográfica: “a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos”.

O texto foi publicado originalmente em junho de 1986 sob o título *L'illusion biographique* (BOURDIEU, 1986) na revista *Actes de la recherche en sciences sociales* – um periódico científico francês fundado em 1975 por Pierre Bourdieu e um grupo de pesquisadores do Centro de Sociologia Europeia. Conforme verificamos no *site* da revista, esse artigo de Bourdieu, cujo nome também dá título ao dossiê dessa edição do periódico científico, figura entre outros doze artigos com pesquisas que se utilizam do (auto)biográfico no aspecto metodológico ou como fonte de pesquisa (ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, 2019a; 2019b). Nesse sentido, Costa (2015, p. 58) faz uma ponderação afirmando que “um primeiro e crucial ponto a ser compreendido, quando se considera a integralidade da edição, diz respeito à inexistência de recusa ou de desprestígio das fontes (auto)biográficas pelos autores desses trabalhos”. Por sua vez, Passeggi (2014, p. 227, grifo da autora) nos diz que:

Ora, para as pesquisas com as narrativas de vida, a etiqueta de “ilusão biográfica” provocava, e ainda provoca, questionamentos sobre a representatividade dos dados e sua validade. As mudanças sociais, ao longo dos últimos trinta anos, esmaeceram, no entanto, os argumentos utilizados por Bourdieu para denunciar a ilusão biográfica. Por isso, reduzir seu pensamento a esse artigo não faz justiça ao seu modo de entender a permanente revolução da ciência.

Dessa forma, ambas as autoras, ao analisarem o artigo *A ilusão biográfica* e ao estudarem diferentes obras posteriores do sociólogo francês em questão, fazem ponderações relevantes sobre a contribuição de Pierre Bourdieu à pesquisa biográfica. Para Costa (2015), ele não era um intelectual absolutamente refratário ao método (auto)biográfico, pois o mesmo selecionou, acolheu e dedicou uma edição exclusiva a trabalhos que utilizaram o método biográfico. Além disso, pode-se extrair também de uma incursão no dossiê *L'illusion biographique* que um trabalho de natureza biográfica deve incluir outros tipos de informações além de relatos, entrevistas e depoimentos, as quais adensem a história fadada à especulação sociológica. Passeggi (2014, p. 232, grifos da autora) nos afirma que o impacto da crítica às histórias de vida contida no artigo *A ilusão biográfica* parece não permitir que se avance no conhecimento da obra do autor, o qual, no seu entendimento, aderiu ao biográfico na obra *A Miséria do Mundo* e escreveu sua autobiografia intelectual em *Esboço de autoanálise*, comprovando, na concepção dela, sua adesão ao método biográfico.

Cremos que as ponderações levantadas pelas autoras são pertinentes. Uma leitura preliminar ou superficial desse artigo polêmico nos causa espanto, não só pelas críticas, por vezes incisivas, que Bourdieu (1996) apresentou no texto, mas também pelo fato de esse artigo estar inserido em um dossiê que trata de uma temática biográfica, sendo o próprio sociólogo fundador e editor da revista (*ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES*, 2019a; 2019b). Por outro lado, encontramos nas repetidas leituras que fizemos desse artigo do campo sociológico considerações relevantes acerca dos cuidados que devemos ter quando lidamos com a pesquisa de natureza biográfica, em especial as histórias de vida, pois

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 190).

O autor chamou a nossa atenção para a necessidade de se apreender o campo e as relações entre os agentes envolvidos nesse campo para podermos compreender uma trajetória, denotando complexidade desse tipo de estudo e não somente sua linearidade, tal qual uma mera sucessão de fatos. O próprio Bourdieu (1996, p. 188) também nos diz que o relato de vida tende a se acercar do modelo da apresentação oficial de si, da biografia oficial e da filosofia da identidade que o sustenta, entre outros, se afastando simultaneamente das trocas íntimas entre parentes e da lógica da confiança prevalecente nos mercados protegidos. Com isso, o sociólogo reforça as questões identitárias referentes ao relato de vida – um dos elementos que compõem a história de vida, conforme atesta Batista Neto (2007).

Nessa direção, Pineau e Le Grand (2012) nos dizem que mesmo em seus antecedentes mais remotos como arte do conhecimento de si ou arte de comunicação social, passando pela biografia e depois pela autobiografia, a investigação centrada na história de sujeitos da ação social em seus universos singulares sempre esteve relacionada à identidade. Isso evidencia a relevância dessa abordagem na compreensão do ator social e do mundo que o cerca e, no caso da nossa pesquisa, no entendimento de processo de (re)constituição identitária profissional docente de professores de música da educação básica, pois a pesquisa (auto)biográfica, dentre a qual a história de vida é uma forma de manifestação, possibilita o conhecimento de si e a autocompreensão – elementos relevantes para a nossa investigação de doutorado. Dessa forma,

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 2013, p. 75).

A concepção de autores nacionais e estrangeiros da área de metodologia da pesquisa sobre o nosso método de investigação são convergentes, na sua maioria, mas não unânimes em suas concepções sobre história de vida. Apoiamo-nos, inicialmente, nas explicações de Haguette (2013) e Minayo (2010) para subsidiar a nosso entendimento sobre o que vem a ser as histórias de vida, uma vez que esses autores destacam percepções relevantes acerca da importância desse método para compreensão de processos sob o ponto de vista dos sujeitos investigados, vinculando essa experiência pessoal ao seu contexto social. Essas percepções dos autores têm relação direta com o nosso objeto – a identidade profissional docente do professor de música da educação básica –, pois as pesquisas sobre identidades voltam-se para os atores sociais e seu universo, dados que não são quantificáveis.

Além dos autores mencionados no parágrafo anterior, Bogdan e Biklen (2010) chamaram a nossa atenção para estudos relacionados à carreira dos indivíduos, como também é o caso da nossa pesquisa. Discordamos de Chizzotti (2006), pois entendemos que a história de vida não é somente um relato de fatos e acontecimentos significativos. Ela é um método de pesquisa e, como tal, deve se revestir de rigor científico, rigor esse que deve ser uma preocupação constante do pesquisador – Haguette (2013) nos adverte para esse cuidado. Vejamos o que autores internacionais do método discorrem sobre isso.

Santamarina e Marinas (1994) afirmam que as histórias de vida se constituem como relatos que surgem a pedido de um pesquisador e que se produzem com a intenção de construir uma memória pessoal ou coletiva que faz referência às formas de vida de uma comunidade em um determinado período histórico. Para os autores, pesquisador e sujeito investigado assumem uma maneira particular de intercâmbio, que constitui todo o processo de investigação, fazendo com que a história de vida se constitua na forma máxima de implicação entre entrevistador e entrevistado – não é somente uma transmissão, mas uma construção, na qual o próprio investigado participa.

Pujadas Muñoz (1992) acrescenta que a história de vida (*life history*) consiste no estudo de caso compreendido não somente pelo relato de vida (*life story*), mas também por todo tipo de informação ou documentação adicional que possibilite a reconstrução de determinada biografia de maneira mais exaustiva e objetiva possível. Esse autor partilha da mesma concepção de história de vida como um tipo de estudo de caso apresentada por

Bogdan e Biklen (2010), provavelmente, devido à utilização de outras informações para fazer a validação dos dados coletados na entrevista.

Diante do exposto, a partir dos autores estudados (ABRAHÃO, 2003; 2004a; PINEAU; LE GRAND, 2012; CONDE, 1991; HAGUETTE, 2013; MINAYO, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2010; SANTAMARINA; MARINAS, 1994; PUJADAS MUÑOZ, 1992), a história de vida abordada nesse estudo é compreendida como um método de pesquisa (auto)biográfica assemelhado a um estudo de caso, no qual pesquisador e sujeito(s) constroem juntos a história de vida desse(s) ator(es) social(is) investigado(s) por meio da exploração, da descoberta e da avaliação de como esses sujeitos compreendem o seu passado hoje. Além do relato de vida (*life story*) por parte do sujeito, a documentação adicional será utilizada para construção da história de vida (*life history*), com rigor científico.

Figueirôa (2017) nos diz que é a partir do movimento (auto)biográfico que professores de música constroem laços com a escola de educação básica. Isso ocorre por meio da formação com a música, da História de Vida implicada com o contexto escolar e através das práticas musicais de vida. Acreditamos que o conhecimento de si e a autocompreensão que esse método de pesquisa possibilita nos permitirá descrever o processo de constituição da docência de música na educação básica brasileira; analisar elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife e identificar (re)configurações da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica dessa região do estado de Pernambuco, compreendendo, assim, o fenômeno estudado.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A *entrevista* e a *documentação* foram adotadas como instrumentos de coleta de dados por entendermos que estas nos ajudarão a dar conta do objeto de estudo, trazendo elementos para a análise do fenômeno investigado. A utilização desses dois instrumentos encontra fundamentação nos trabalhos de Abrahão (2003; 2004a); Santamarina e Marinas (1994) e Pujadas Muñoz (1992).

A *entrevista narrativa*, na concepção de Flick (2004), é usada principalmente no âmbito da pesquisa biográfica. Para o autor, as narrativas “permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo” (FLICK, 2004, p. 109). Em consonância com esse autor, Weller e Zardo (2013)

afirmam que os atos de lembrar e narrar as experiências vividas sequencialmente oportunizam o acesso de forma natural às perspectivas particulares dos atores sociais.

De acordo com Menezes (2016), esse tipo de entrevista foi apresentado inicialmente pelo sociólogo alemão Fritz Schütze como parte de sua teoria da pesquisa autobiográfica e os preceitos desse instrumento de coleta de dados são discutidos e utilizados atualmente por pesquisadores do mundo inteiro, nas mais diversas áreas de conhecimento. A ideia básica de Schütze é reconstruir tão diretamente quanto possível acontecimentos sociais sob a perspectiva dos entrevistados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Weller (2009, p. 5) acrescenta que a entrevista narrativa foi criada com o intuito de compreender os contextos nos quais as biografias foram construídas e os elementos que produzem mudanças e impulsionam as ações dos portadores da biografia. O próprio Schütze (2011, p. 211) nos revela que:

De minha parte, pretendo deixar claro que os modelos de análise e interpretações biográficas dos portadores da biografia somente me interessam o contexto da reconstrução da história de vida e não para além dela. É certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar.

As fases através das quais se processa a entrevista narrativa são quatro – com três partes centrais, precedidas de uma preparação, a saber: iniciação (formulação do tópico inicial ou questão gerativa); narração central (não interromper, restringindo-se à escuta ativa e ao apoio não verbal até que haja uma clara indicação que a história terminou – *coda*); fase de perguntas (é o momento de colher os frutos da escuta atenta – ir das questões exmanentes, aquelas de interesse do pesquisador, para as questões imanentes – temas e tópicos trazidos pelo informante) e fala conclusiva (é o momento após a gravação da entrevista, os comentários informais que podem trazer luz sobre dados formais relatados durante a narração – um diário de campo ou um protocolo de memória pode ser usado para registrar essas informações imediatamente depois da entrevista). Essas regras têm como propósito guiar e orientar o entrevistador para que aflore uma narração rica sobre o seu objeto de estudo, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista e mantendo a disposição do sujeito investigado de contar uma história sobre acontecimentos importantes da sua vida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; SCHÜTZE, 2011).

A entrevista narrativa é iniciada com uma *questão gerativa*, a qual é relacionada à temática do estudo e busca estimular a narrativa do entrevistado. Essa questão deve ser formulada com clareza e especificidade, fazendo referência à história de vida do informante no aspecto geral ou em algum aspecto específico (FLICK, 2004). No caso da nossa pesquisa,

considerando a especificidade de nossa investigação, a nossa questão gerativa foi: *Eu gostaria que você me contasse como você se tornou professor de música da Educação Básica. Não é necessário que você tenha pressa. Tudo o que for importante para você acerca da sua trajetória profissional nesse nível de ensino me interessa.*

A nossa escolha pela entrevista narrativa em meio aos vários tipos de entrevista, dentre as quais a semiestruturada é a mais comum, se deu porque esse tipo de instrumento permite dar voz ao informante, em uma escuta ativa, empática e interessada em manter a interação com o entrevistado, mas sem intervenções diretivas que possam prejudicar a fala do sujeito. Isso permite que possamos ouvir de forma mais efetiva o que o sujeito tem para nos dizer acerca daquilo que estamos pesquisando, pois compactuamos do pensamento de Goodson (2013) de dar voz ao professor. Como pudemos perceber em Flick (2004), Weller e Zardo (2013), Jovchelovitch e Bauer, (2003), Weller (2009) e Schütze (2011), esse tipo de entrevista se constitui como uma técnica adequada para a coleta de dados de história de vida. Além disso, acreditamos que esse instrumento nos ajudará a analisar os elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife, baseado no que foi dito por Weller (2009, p. 5).

O primeiro contato com os nossos participantes foi feito por telefone, explicitando a natureza e o teor da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e convidando-os a participar da nossa tese de Doutorado. As entrevistas narrativas foram realizadas em datas e locais sugeridos pelos próprios professores. Para a marcação, sempre recomendávamos que fosse um local da preferência deles, onde ficassem bastante à vontade para fazer o seu relato de vida, bem como que a data e o horário fossem marcados de maneira que lhes fosse conveniente, a fim de que eles pudessem estar tranquilos, sem nenhuma preocupação. Antes do início da entrevista, era entregue o TCLE (APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TESE) para assinatura e eram esclarecidas dúvidas que surgissem com a relação à participação na investigação de Doutorado.

Quadro 4 – Entrevistas Realizadas

Participante	Data e Horário da Entrevista	Duração da Entrevista	Local da Entrevista	Quantidade de páginas da transcrição
Professora Edelweiss	18/03/2017 15:04 – 17:10 (com interrupções)	00:34:16 01:20:22	Casa de uma amiga da professora Edelweiss	27
Professor de Música 2	23/10/2017 16:39 – 17:30	00:51:48	Escola onde o professor ensina	14
Professora Brisa	17/01/2018	01:10:54	Casa da pesquisadora	22

Cantante	15:25 – 16:35:54			
	17/09/2018 18:53 – 19:15:31	00:22:31	Colégio Nova Canção	07
Professora Flor de Lótus	23/10/2018 18:25 – 19:40:28	01:15:28	Seminário Batista do Norte	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017, 2018, 2019).

As entrevistas foram gravadas em áudio com gravador digital de voz MP3 e a transcrição foi realizada em *software* aplicativo de texto *Word* com a seguinte formatação: fonte *Times New Roman* tamanho 12, espaçamento simples, papel formato A4, margens superior e inferior – 2,5 cm e margens esquerda e direita – 3,0 cm. No processo de transcrição, buscamos manter fidelidade à conversa. O professor que concedeu sua entrevista após a professora Edelweiss, em 23/10/2017, não pode mais participar da pesquisa por causa de viagem para o exterior durante o segundo semestre de 2018 e foi substituído pela professora Flor de Lótus.

As *fontes documentais* são essenciais às histórias de vida nas perspectivas de Abrahão (2003; 2004a), Santamarina e Marinas (1994) e Pujadas Muñoz (1992). Os documentos pessoais são qualquer tipo de registro que possua um valor afetivo e/ou simbólico para o sujeito investigado (PUJADAS MUÑOZ, 1992). Essas informações podem não ser detectadas por meio da entrevista narrativa ou podem complementar/confirmar dados oriundos da narrativa, como, por exemplo, sua formação acadêmica, sua experiência profissional e seus dados pessoais, entre outros. A etapa de coleta de documentos foi iniciada em março/2017 e concluída em março/2019.

Quadro 5 – Fontes Documentais

Participante	Fontes Documentais
Professora Edelweiss	Diploma de graduação; histórico escolar de graduação; Perfil curricular 8804 – licenciatura em música UFPE; Histórico escolar do Curso Técnico em Piano – ETECM Carteira de trabalho; Certificado de pós-graduação <i>lato sensu</i> ; Declaração de participação em minicurso de educação musical especial e inclusiva; Publicações das aprovações em concursos públicos nas redes de Olinda e Jaboatão dos Guararapes; Termo de posse no cargo de professor na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes; Declaração de vínculo de trabalho na primeira escola de atuação em Jaboatão – Escola Dakota; Encaminhamentos de pessoal docente efetivo para as escolas em Jaboatão; Declaração de trabalho como servidora na Escola Maia – professora regente de Música na Rede de Olinda; CI n. 105/2015 Secretaria de Educação de Olinda; Declaração de trabalho como servidora na Escola Pietra, na Rede de Olinda; Licenças médicas de 2017 nas duas redes; Perfis de saída dos estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, Componente curricular: Arte-Música;

	Fotos diversas; Manuscritos com justificativas pessoais para as escolhas do seu próprio nome fictício e dos nomes fictícios das escolas; Proposta curricular para o ensino fundamental do município de Jaboatão dos Guararapes (na área de Arte/Música); Jornal o M@nuscrito da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes
Professora Brisa Cantante	Diploma de curso de Bacharelado em Música Sacra; Convite e Programa de Recital de Conclusão de Curso de Música Sacra na área de Iniciação Musical; Carta do Pastor parabenizando por ser oradora da turma; Boletins dominicais das igrejas evangélicas de Recife e Jaboatão dos Guararapes onde atuou como ministra de música; Programa de Culto de Gratidão de Formaturas nos cursos de Bacharelado em Música Sacra; Diploma de Licenciatura em Música; Programa de Culto de Gratidão de Formaturas nos cursos de Licenciatura em Música; Carteira de trabalho; CD's do Projeto Coral Pioneiro; Fotos diversas; Mensagens de <i>WhatsApp</i> com justificativas pessoais para as escolhas do seu próprio nome fictício e dos nomes fictícios das escolas;
Professora Flor de Lótus	Declaração de matrícula na ETECM; Comprovante de Matrícula no Seminário do Norte; Diploma de Licenciatura em Música; Declaração de Bolsista de Iniciação à Docência na UFPE; Declaração de Monitoria na UFPE; Declaração de atuação estagiária de Musicalização Infantil e Canto Coral na Prefeitura do Recife; Diploma de Licenciatura em Pedagogia; Certificado de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial em Deficiência Intelectual; Certificado de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia; Certificado de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação de Jovens e Adultos; Certificado de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão Escolar; Diploma de Mestrado Profissional em Gestão Empresarial; Dissertação de Mestrado; Carteira de trabalho; Termo de contrato e termos aditivos de contrato como Professora Substituta de Prática de Ensino de Música no curso de Licenciatura em Música da UFPE; Publicações das aprovações em concursos públicos nas redes de Caruaru, Olinda, Recife e Ipojuca; Declaração de exercício da função de Assistente de Monitoramento e Pedagogia do Projovem Urbano; Declaração de prestação de serviço como Técnica Educacional e Coordenadora Temática de Cultura e Arte do Programa Escola Aberta; Fotos diversas; Texto em <i>word</i> com justificativas pessoais para as escolhas do seu próprio nome fictício e dos nomes fictícios das escolas;

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2003), a entrevista narrativa é aberta no que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados, sendo a análise de conteúdo um enfoque possível. Em virtude disso, os dados produzidos por meio da entrevista narrativa e coletados

na documentação foram tratados de acordo com a *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2010). Adotar esse suporte analítico implica buscar interpretar as informações captando e refinando seus sentidos e significados. Conforme a autora:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2010, p.38).

Esse procedimento de análise leva em conta tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente. Lüdke e André (1986, p.48) afirmam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. As fases percorridas no processo de análise de conteúdo foram a pré-análise, a exploração dos materiais, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Depois da transcrição das entrevistas, enviamos por *e-mail* para cada uma das docentes entrevistadas suas próprias entrevistas para leitura.

A técnica utilizada para a análise das entrevistas foi a *análise categorial temática* (BARDIN, 2010), a qual consiste em desvelar os núcleos de sentido que constituem as comunicações e cujas frequências de aparição podem significar algo para o objeto de análise da pesquisa. As categorias empíricas de nossa investigação foram geradas a partir desses núcleos de sentido que emergiram dos dados das entrevistas narrativas.

Para Bardin (2010), as categorias reúnem um grupo de elementos – unidades de registro – criadas em razão das características comuns desses elementos sob um título genérico. Para compreender a significação exata da unidade de registro, existe a unidade de contexto, cujas dimensões são superiores à unidade de registro. Ela serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, de acordo com a autora, e na nossa pesquisa se constituiu nas nossas subcategorias empíricas.

Quadro 6 – Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Edelweiss

CATEGORIAS EMPÍRICAS Conjunto das Unidades de Registro	SUBCATEGORIAS EMPÍRICAS Unidades de Contexto	ESPECIFICIDADES DAS SUBCATEGORIAS Unidades de Registro
FORMAÇÃO INICIAL	LICENCIATURA EM MÚSICA	Campo de Atuação Profissional
		Despreparo para a Docência na EB
		Desmotivação
	ESTÁGIO	Modalidade de atuação

	EXTRACURRICULAR	Definição do campo de estágio
		Frutos do estágio
DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	DESAFIOS PESSOAIS	Enfrentamento da escolha profissional
	DESAFIOS PROFISSIONAIS	Desmotivação docente
		Motivar o estudante
		Desvalorização da disciplina de Música
		Elaboração e desenvolvimento da aula
		Condições de Trabalho
	ETAPAS E MODALIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Educação Infantil
		Ensino Fundamental
		EJA
	VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA	Papel do professor
		Conquista do espaço profissional
		Necessidade de reconhecimento social
		Profissionalização
	ESCOLA	Pietra
		Dakota
		Função Social
	IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA	Olinda
		Jaboatão
		Avaliação pela docente investigada
		Atuação das secretarias municipais de PE
	FRUTOS DO TRABALHO	Identificação dos estudantes com a música carnavalesca local
		Aprovação de ex-aluno em cursos técnicos de música
IDENTIDADE	IDENTIDADE PESSOAL	Motivação
	IDENTIDADE SOCIAL	Empregabilidade
	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	Processo de identificação profissional
		Igreja como espaço de socialização profissional
		Reconhecimento da identidade profissional
		Comprometimento profissional
		Interação
		Resiliência
		Estudantes
	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL	Pares
		Gestores
		Secretaria de Educação de Jaboatão

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No caso dos documentos e informações adicionais fornecidas pelas participantes em conversas presenciais, por telefone, por *e-mail*, pelo *Facebook* ou pelo aplicativo *WhatsApp*, os achados resultantes das análises desses documentos e informações foram revelados mediante a técnica de análise de conteúdo e foram entremeados com as categorias empíricas resultantes das análises das entrevistas. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram realizados à luz dos teóricos que fundamentaram esta tese.

Quadro 7 – Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Brisa Cantante

CATEGORIAS EMPÍRICAS Conjunto das Unidades de Registro	SUBCATEGORIAS EMPÍRICAS Unidades de Contexto	ESPECIFICIDADES DAS SUBCATEGORIAS Unidades de Registro
FAMÍLIA	GENITORES	Incentivo
		Preocupação
		Resistência
		Admiração
	IRMÃO	Gosto pela música
	MARIDO	Apoio
DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ESCOLA	Aprendizes da Melodia
		Cantos de Paz
		Sinfonia Verde
		Encantos do Canto
		Nova Canção
		Condições de trabalho
		Importância do Ensino de Música
	ETAPAS E MODALIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Educação Infantil
		Ensino Fundamental
		Ensino Médio
	VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA	Papel do professor
		Conquista do espaço profissional
	FRUTOS DO TRABALHO	Gosto musical dos estudantes
PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES	CANTO CORAL	Projeto coral pioneiro
		Projeto coral atual
		Benefícios
		Expansão
		Impacto na vida dos estudantes
	APRECIAÇÃO MUSICAL	Música erudita
		Música pernambucana
	COMPOSIÇÃO	Contexto de surgimento do projeto
		Processo de criação musical
		Resultados
	ATIVIDADE LÚDICA ORQUESTRAL	Percepção instrumental
		Processo de produção da atividade
		Apresentação da atividade
IDENTIDADE	IDENTIDADE PESSOAL	Dinamicidade
	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	Igreja como espaço de socialização pré-profissional
		Processo de identificação profissional
		Interação
		Criatividade
		Flexibilidade
		Estereótipo profissional
	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL	Pais
		Pares
		Gestores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A reconstrução das histórias de vida das professoras investigadas foi feita a partir dos núcleos de sentido que deram origem às categorias empíricas oriundas das entrevistas narrativas. Essas categorias empíricas deram luz às categorias teóricas ou analíticas que elegemos em nossa investigação, as quais foram analisadas sob as lentes do referencial teórico

estudado. As idas e vindas do trabalho intelectual científico. Após concluído o processo de escrita das histórias de vida, encaminhamos o texto para cada uma das professoras a fim de que elas o lessem e verificassem se havia identificação com o trabalho realizado por nós sobre suas trajetórias profissionais na educação básica.

Quadro 8 – Categorização dos Dados da Entrevista Narrativa da Professora Flor de Lótus

CATEGORIAS EMPÍRICAS Conjunto das Unidades de Registro	SUBCATEGORIAS EMPÍRICAS Unidades de Contexto	ESPECIFICIDADES DAS SUBCATEGORIAS Unidades de Registro
IGREJA	ACOLHIMENTO	Necessidades básicas
		Ajuda financeira
		Apoio emocional
FORMAÇÃO MUSICAL	PROJETO SOCIAL	Suporte para estudo
		Ensino de música
		Técnico em Música
DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	CURSOS	Formação em Música Sacra
		Licenciatura em Música
		Sustento
		Colegas
	RELACIONAMENTOS INTEPESSOAIS	Professores
		Oportunidade
		Amizade
		Construção
	ESCOLA	Perseverança
		Insistência
		Projeto
		Nunca Desistir
	ETAPAS E MODALIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Professora substituta
		Importância do Ensino de Música
		Educação Infantil
		Ensino Fundamental
IDENTIDADE	DESAFIOS PROFISSIONAIS	Condições de trabalho
		Desvalorização da disciplina de Música
		Dificuldades dos estudantes
		Solitude do professor de música
	VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA	Conquista do espaço profissional
		Escola Aberta
		PROJOVEM
	GESTÃO	Olinda
		Música
		Pedagogia
IDENTIDADE	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	IDENTIDADE PESSOAL
		Afetividade
		Igreja como espaço de socialização pré-profissional
		Processo de identificação profissional
		Interação
		Determinação
		Estereótipo profissional
		Influência de professores de música
		Reconhecimento da identidade profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

As três histórias de vida de professores de música apresentadas foram construídas nessa trama de vozes tal qual uma polifonia⁷, com a participação do investigador e investigado em uma construção (SANTAMARINA; MARINAS, 1994), bem como com a participação dos autores da fundamentação teórica da tese. Para Azevedo (2010, p. 409), “a relação ética entre pesquisadores e professores derruba as barreiras entre conhecimento científico e conhecimento prático, e constrói uma relação de troca em que ambos podem se beneficiar”. Nessas histórias, fizemos uma leitura transversal, a qual proporcionou a emergência de categorias, conforme preceitua Abrahão (2004b; 2007). Essa transversalização das histórias de vida trouxe à tona o que havia de comum nessas biografias, estabelecendo conexões, interpretações e enriquecendo a história pessoal e profissional dos envolvidos na investigação e daqueles que tiveram acesso a elas, pois “as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 62).

5.5 CAMPO DE PESQUISA E ESCOLHA DOS SUJEITOS

O campo para a investigação empírica foram escolas de educação básica públicas e privadas localizadas na região metropolitana do Recife, que possuem professores de música licenciados na área atuando como docentes do componente curricular Artes-Música. No âmbito municipal, foram consideradas as redes de Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Recife e Ipojuca, pois são sistemas de ensino na região metropolitana da capital de Pernambuco que já implantaram o ensino de música com professores licenciados em música desde 2010, 2011, 2013 e 2014, respectivamente. Na rede estadual, somente detectamos um professor de música atuante em escolas de educação básica após o fechamento do estudo exploratório.

Por outro lado, no âmbito federal, o Colégio de Aplicação da UFPE possui docentes licenciados em música lecionando Artes-Música desde o início da escola, conforme nos informou o docente da escola que participou da primeira fase da pesquisa em conversas informais, mas não continuou na investigação por motivo de viagem para o exterior – o que dificultou a coleta de documentos e a interação pesquisador-participante necessária à escrita de sua história de vida. Por isso, entramos em contato com outra professora de música para

⁷ De acordo com Sadie (1994), o termo de origem grega *polifonia* significa vozes múltiplas e é usado para a música em que duas ou mais vozes soam simultaneamente.

substituí-lo. Na rede privada de Recife, identificamos seis escolas particulares que possuem professores licenciados em música atuantes, de acordo com colegas docentes. Com isso, abrangemos de maneira representativa os espaços de atuação do professor de música da educação básica na região metropolitana do Recife no âmbito público municipal e na cidade do Recife em escolas particulares, os quais são os maiores campos de atuação profissional escolar básica para professores de música atualmente nessa região do nosso estado.

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos entre professores licenciados em música atuantes em escolas de educação básica pública municipal e particulares que se dispuseram a participar da investigação. As participantes da pesquisa são assim caracterizadas: uma professora das redes municipais de ensino de Jaboatão dos Guararapes e de Olinda, uma professora de escolas privadas no Recife e uma professora das redes municipais de ensino de Recife e Ipojuca que também já atuou em escolas privadas no início da carreira. Todas as professoras das redes públicas são concursadas. A professora da rede privada é contratada em duas escolas no Recife, tendo atuado em outras três instituições particulares de ensino básico ao longo de sua carreira. Essa docente foi incluída na pesquisa por estar atuando há mais de 23 anos no ensino de música na educação básica. As demais informações sobre as participantes são apresentadas em suas histórias de vida. Todas se mostraram sensibilizadas com o convite para participarem desta pesquisa.

A escolha do nome fictício para as professoras investigadas e para as escolas de educação básica onde atuaram/atuam se deu por escolha das próprias participantes a partir da percepção de como elas se veem enquanto professoras de música da educação básica e de como elas viam/veem as escolas onde trabalharam/trabalham. O pedido foi feito pessoalmente às participantes e as justificativas para os nomes fictícios das investigadas e das escolas foi apresentada na introdução da seção da história de vida de cada uma delas.

A opção por elaborar os nomes fictícios das participantes da pesquisa dessa maneira se deu porque Nóvoa (2009) chamou a nossa atenção para a necessidade de os professores elaborarem um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional. Para o autor, o registro escrito das práticas profissionais e das vivências pessoais “é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 39-40). Dessa forma, entendemos que as professoras fazendo suas próprias escolhas dos nomes fictícios, além de concederem as entrevistas narrativas, bem como fornecerem a documentação e informações adicionais para a tese, também teriam oportunidade de refletir elas mesmas sobre suas próprias identidades profissionais docentes na educação básica e sobre seus espaços de atuação profissional de

forma mais direta, pois reconhecemos que a concessão da entrevista narrativa, da documentação e das informações adicionais também são momentos de autorreflexão sobre suas identidades profissionais docentes.

O primeiro estudo que realizamos serviu como projeto piloto (APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUALIFICAÇÃO DA TESE), foi avaliado pela banca examinadora de qualificação e permanece na tese. Nele, apresentamos a história da professora Edelweiss, docente das redes de Jaboatão dos Guararapes e Olinda. Conforme Pujadas Muñoz (1992), o estudo de caso único utilizado como análise na fase inicial de um projeto pode servir para sugerir hipóteses, desvelar caminhos e para mergulhar em profundidade na análise de um possível caso.

Trazer a público as histórias de vida dessas professoras investigadas nos possibilitou compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão sobre a docência de música neste nível de ensino em nosso estado. De acordo com Nóvoa (2009, p. 19), “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Concluímos esse capítulo explicitando os procedimentos básicos que realizamos para elaboração dessa tese. Primeiramente, levantamos o estado do conhecimento das categorias teóricas da pesquisa, aprofundamos a pesquisa bibliográfica em publicações que abordassem a temática de identidade profissional docente e de docência na educação básica e selecionamos os materiais que foram considerados adequados para constituir o referencial teórico da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com professores de música das redes municipais de Olinda, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Ipojuca, de escolas privadas de educação básica do Recife e do Colégio de Aplicação da UFPE, firmando vínculos profissionais e éticos, possibilitando uma maior empatia e integração da pesquisadora com os envolvidos. Depois procedemos à realização de um estudo exploratório com técnicos de Arte de GRE's estaduais e servidores de quatros municípios da região metropolitana do Recife para verificação da situação do ensino de música por professores licenciados em música nessa área. Na penúltima etapa, estabelecemos o delineamento da pesquisa, o método de pesquisa qualitativa – histórias de vida –, elaboramos os instrumentos de coleta de dados, definimos a técnica de análise de dados, testamos os instrumentos, bem como levantamos, analisamos e discutimos os dados sob a perspectiva do referencial teórico proposto na tese. Por fim, construímos os resultados da investigação – *Vozes Docentes em uma Trama Polifônica*. No texto de cada história

contada, os trechos das falas das professoras que foram grafados em negrito referem-se às ênfases que as próprias participantes davam em algumas palavras e expressões durante a entrevista narrativa.

6 VOZES DOCENTES EM UMA TRAMA POLIFÔNICA

Neste capítulo, vamos conhecer as histórias de vida das professoras Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus. A primeira professora investigada em nossa tese atua nas duas redes públicas municipais de ensino da região metropolitana do Recife, que primeiramente implantaram o ensino de música em nosso estado após a publicação da extinta Lei nº 11.769/2008. Já a segunda professora, está há mais de 23 anos exercendo a docência de música em escolas particulares na capital pernambucana e na cidade de Jaboatão dos Guararapes. A última professora participante da pesquisa é docente concursada nas duas redes públicas municipais, que implantaram mais recentemente o ensino de música – Recife e Ipojuca, bem como foi professora da rede privada o início de sua carreira.

Iniciaremos cada uma das seções das histórias de vida das professoras de música investigadas trazendo as justificativas elaboradas por elas mesmas para as escolhas dos seus nomes fictícios e dos nomes fictícios das escolas onde atuaram profissionalmente ao longo de sua trajetória profissional na educação básica – revelando como elas se veem enquanto professoras de música desse nível de ensino e como elas veem as escolas onde trabalham/trabalharam durante sua trajetória profissional. Por vezes, alguns dados relatados nessas justificativas para os nomes também comporão os seus relatos biográficos, considerando que são documentos elaborados pelas próprias autoras que têm relação com o que foi revelado também nas entrevistas narrativas.

Na última seção desse capítulo, faremos a transversalização das histórias de vida das três professoras de música investigadas em nossa tese de Doutorado. De acordo com Abrahão (2004b; 2007), a transversalização consiste em uma leitura transversal das histórias de vida, com vistas à emergência de categorias e trazendo à tona o que há de comum nessas biografias. Vamos conhecer as histórias de vida dessas professoras de música pernambucanas.

6.1 PROFESSORA EDELWEISS: UMA PROFESSORA DE MÚSICA PIONEIRA NAS REDES MUNICIPAIS DE JABOATÃO DOS GUARARAPES E OLINDA

Eu, particularmente, **gosto** daquilo que eu faço, daquilo que acredito. Eu não faço acepção do meu trabalho lá de Jaboatão e do meu trabalho de Olinda. Porque lá em Jaboatão eu tenho todo suporte, assim, **entre aspas, não é?! Poderia ter mais, mas...** eu vou fazendo meu trabalho. E lá em Olinda, não! **Lá... é esquecido!** (EDELWEISS, 2017).

Filha de mãe paraibana e de pai pernambucano, ambos funcionários públicos federais, Edelweiss nasceu às 12 horas do dia 21 de maio de 1969 na Maternidade Oscar Coutinho, em Recife – PE. Do seu pai, ela não tem informações sobre o seu paradeiro. Sua mãe faleceu em 23 de agosto de 2003, tendo sido grande incentivadora de seus estudos e de sua formação musical, sempre presente em todos os momentos de sua vida.

Edelweiss é a designação dada a uma flor típica das montanhas, nascida no meio das rochas na região de fronteira entre a Alemanha e a Áustria. Caracterizada por pétalas grossas e brancas, é considerada símbolo de resistência pelo povo austríaco e seu significado traz um sentido de coragem, nobreza e ousadia (EDELWEISS, 2018).

Figura 1 – Flor Edelweiss



Fonte: AL FERRO (2013).

A escolha do nome tem muito a ver com o que tive de fazer e ser até conseguir meu espaço e ter uma postura diferente do que muitos pensavam nas duas escolas. Tive que ser ousada quando foi necessário, pois foi com ousadia que consegui fazer com que minhas ações desenvolvidas nas duas escolas fossem respeitadas, apreciadas e compartilhadas por aqueles que acreditaram no ensino de música e sua importância no ambiente escolar. Tive que ser corajosa, resistente em meio às grandes dificuldades enfrentadas. Foi através das adversidades que encontrei no caminho que pude ter a esperança de buscar mais, procurar, não esperar, montar estratégias para que pudesse desenvolver meu trabalho mesmo diante de tantas dificuldades presentes nas minhas atividades de sala de aula como professora de música.

Eu me vejo como Edelweiss por ter também me identificado com essas características que a mesma possui. A coragem que me fez seguir meu trabalho com paciência e cautela, pois tudo era novo nos dois ambientes escolares. Mas tive também que ter um coração humilde, com nobreza de alma, ou seja, saber reconhecer as falhas, as lacunas e também buscar meios para organizar melhor meu trabalho em algumas situações (EDELWEISS, 2018).

A professora Edelweiss é docente concursada nas duas primeiras redes municipais que implantaram o ensino de música na região metropolitana do Recife após a publicação da Lei nº 11.769/2008: Jaboatão dos Guararapes e Olinda. Considerando que o ensino de música passou pelo menos três décadas distante da maioria das escolas básicas do Grande Recife, percebemos pelo seu manuscrito que foi um grande desafio para a docente atuar com o ensino de música nesse momento inicial da implantação da educação musical na região metropolitana. Geralmente, não é fácil dar início a grandes tarefas.

Nesse sentido, entendemos que a coragem, a ousadia e a nobreza foram virtudes essenciais para que a professora Edelweiss pudesse desbravar os terrenos desconhecidos da implantação do ensino de música nessas duas redes municipais onde trabalha. Observamos também que a escolha do nome fictício revelou aspectos da instabilidade e da não linearidade do processo de (re)construção identitária profissional dela quando Edelweiss (2018) afirmou que a escolha do seu nome fictício teve muita relação com o que ela teve de fazer e ser até conseguir seu espaço e ter uma postura diferente do que era esperado dela nas escolas, bem como a ousadia necessária para conseguir o respeito, a apreciação e o compartilhamento de suas ações profissionais desenvolvidas nas duas escolas por aqueles que acreditaram na importância da educação musical escolar. Conforme Santos (2005), ficou evidente nesse trecho da justificativa do nome fictício da professora a dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro, a qual não pode ser quebrada, porque a identidade para si tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros: essa dualidade também é evidenciada por Dubar (2005).

Nos concursos públicos para o cargo de docente em ambas as redes, a professora teve a classificação de segundo lugar em Jaboatão e de décimo segundo lugar em Olinda. No caso de Jaboatão, a segunda colocação lhe rendeu o primeiro desafio nesse município: construir um planejamento sobre o ensino de música para aquela cidade. Conforme nos foi informado pela servidora SM 2 no estudo exploratório já apresentado, foram chamados inicialmente os dois primeiros profissionais mais bem colocados no concurso público para professor de música da secretaria – a professora Edelweiss era um desses professores mencionados no estudo. O documento produzido pelos dois docentes seria enviado às escolas e à normatização.

Esse plano mencionando no parágrafo anterior foi intitulado *proposta curricular para o ensino fundamental do município de Jaboatão dos Guararapes* (em Arte-Música), o qual foi analisado pormenorizadamente em nossa dissertação de Mestrado (PEREIRA, 2013), uma vez que a professora Edelweiss foi a docente participante do estudo de caso que realizamos nessa

investigação, conforme já falamos na introdução da tese. Nas análises realizadas em nossa dissertação, constatamos que “a proposta para o ensino de música da rede jaboatonense parecia não estar fundamentada na concepção propedêutica do ensino, mas sim em uma concepção de formação integral na qual professor e estudante são sujeitos do conhecimento” (PEREIRA, 2013, p. 91). A expectativa era de que o ensino de música, que partia da concepção da música como discurso, contribuísse para a transversalidade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade (PEREIRA, 2013, p. 94). Além disso,

De forma geral, a proposta curricular para o ensino fundamental Arte-Música do município de Jabotão dos Guararapes traz proposições relevantes ao ensino de música em escolas básicas no momento atual. No entanto, percebemos que faltou no texto uma discussão sobre os pontos fundamentais do documento e uma articulação das proposições dos autores que fundamentaram a proposta com a própria realidade da rede de ensino, mesmo sabendo que o ensino de música foi implantado em Jabotão dos Guararapes no ano de 2010 (PEREIRA, 2013, p. 99).

O documento foi elaborado pela professora Edelweiss e pelo outro professor de música aprovado no concurso entre o segundo semestre de 2010 e o ano de 2011. Nessa época, não havia nenhuma noção do município acerca da inserção da música nas escolas de ensino fundamental. Embora com algumas questões a serem aprofundadas, como detectamos nas análises, foi um grande avanço para o município para o qual a contribuição de Edelweiss e seu colega foram elementos fundamentais. A proposta não chegou a ser totalmente finalizada e publicada oficialmente pelo governo municipal de Jabotão, mas foi discutida entre professores e equipe técnica da secretaria.

Mesmo sem ter havido a publicação da proposta, entendemos que o fato de participar da elaboração desse documento, principalmente de forma coletiva, pode ter contribuído para o processo de constituição identitária profissional docente na educação básica da professora Edelweiss, uma vez que, de acordo com Dubar (2005), para que ocorra a realização da construção biográfica de uma identidade profissional, as pessoas devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma maneira de atividades coletivas em organizações, intervir de uma forma ou de outra em representações. Participar desse primeiro planejamento do município nos parece ter sido uma experiência marcante em sua história de vida e um de seus primeiros desafios profissionais, os quais também podem ter contribuído como um preparo para o início da sua docência nas escolas da rede, de uma forma ou de outra.

A primeira instituição de ensino onde a professora Edelweiss começou suas atividades profissionais no município de Jabotão dos Guararapes, em 2010, foi a Escola Dakota, cujo significado do nome é *amigo, aliado*. De acordo com a primeira docente investigada em nossa

tese, “o nome Dakota foi escolhido de maneira carinhosa também e por causa do sentido que o próprio significado tem para comigo, refletindo no meu trabalho como um grande amigo e aliado” (EDELWEISS, 2018).

Em seguida, em abril de 2017, a docente foi encaminhada pela Secretaria de Educação também para Escola Brigitte, a fim de completar a sua carga horária de trabalho. O nome Brigitte significa *forte* ou *força* e caracteriza uma escola que possui “uma trajetória de força e persistência, pois a mesma manteve-se forte nas piores situações que já enfrentou, visto que é uma escola de pequeno porte dentro da rede” (EDELWEISS, 2018). Nessa segunda escola, Edelweiss chegou a dar duas aulas para uma turma de 2º ano e uma aula para cada uma das turmas de 5º ano A e B do ensino fundamental, pois, como estava de licença médica desde 27 de março daquele ano, só conseguiu iniciar suas atividades naquela unidade escolar no final do mês de junho.

A última escola que a professora foi encaminhada para complementação de carga horária, também no mês de abril de 2017, foi uma instituição cujo nome fictício a professora não quis definir, uma vez que sequer chegou a dar aulas lá. Essa instituição não conseguiu regularizar sua carga horária na secretaria municipal de educação e definir seu horário naquela unidade escolar até o final de junho de 2017 (EDELWEISS, 2018).

No município de Olinda, a primeira escola na qual foram exercidas as suas atividades docentes foi a Escola Maia, no bairro de Caixa d’Água, durante o período de 01/08/2011 a 31/01/2015. De acordo com Edelweiss (2018), esse nome Maia significa *grande, mãe de todos*: “é como vejo a escola, pois ela tinha o dom de acolher todos. Costumávamos chamá-la de mãezona devido a fato de ela sempre estar de braços abertos para atender a todos de acordo com as necessidades”. Desde 02/02/2015, a professora de música está lotada na Escola Pietra, no Alto Nova Olinda em Águas Compridas. Para a docente, a escolha do nome cujo significado é *pedra* ou *rochedo*, “tem tudo a ver com o que a mesma se tornou: uma pedra, rochedo, se mantendo firme diante de tantas incertezas, falta de credibilidade e várias situações adversas que veio a passar” (EDELWEISS, 2018).

A escola é o espaço de socialização profissional do professor por excelência. Nessa perspectiva, Gaulke (2013a) depreende que o professor constrói sua docência na prática, em um dado contexto e encarando os desafios ocasionados pelo desconhecido, perpassado pela procura do vínculo com a escola e com os estudantes. A escolha dos nomes das escolas por onde passou nos pareceu refletir as primeiras impressões nos contatos iniciais com os espaços de atuação profissional, mas também as impressões construídas ao longo do tempo de trabalho nesses locais. Foi nos espaços escolares repletos de desafios, mas cheios de

acolhimento que a professora pode se inserir na profissão docente pública e prosseguir no seu processo de constituição identitária profissional docente na educação básica, contribuindo também para a implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife.

Ao longo de sua formação inicial e de sua trajetória profissional, a docente tem desenvolvido a habilidade de superar desafios, vencer obstáculos e se manter motivada dentro da profissão que abraçou – habilidade latente no seu relato de vida, a qual designamos de resiliência. Essa trajetória de vida de Edelweiss na educação básica foi impulsionada por uma frustração com a sua própria formação inicial no que diz respeito ao despreparo que ela sentia para atuar nas escolas regulares. Entretanto, aquela frustração de uma professora recém-formada foi substituída por um sentimento de pertença e de crença na importância do papel do professor de música nas escolas regulares. Seu percurso profissional na escola básica trouxe à luz revelações sobre a minha própria trajetória enquanto professora de música, ainda que atuemos em campos profissionais distintos.

6.1.1 Formação Inicial

A formação inicial de docência em música da primeira professora investigada em nossa tese se deu no Curso de Licenciatura realizado na Universidade Federal de Pernambuco no período do segundo semestre de 1996 ao primeiro período de 2001. A UFPE é a única instituição pública que forma professores de música na região metropolitana do Recife.

Em virtude das peculiaridades da formação docente nessa área do conhecimento artístico, é comum entre professores de música haver uma formação musical anterior à graduação. Dessa forma, a professora Edelweiss concluiu o curso Técnico em Piano em 1994, antes de iniciar seu curso de licenciatura, o qual foi realizado na Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM). Ela foi a primeira aluna a concluir o curso de piano naquela instituição.

Antes de ingressar na UFPE, Edelweiss foi, durante um período curto, aluna do curso de Formação em Música Sacra do Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, tendo feito aulas de piano, regência, canto coral e disciplinas teóricas. Essa instituição oferece formação ministerial para pastores e líderes da área educacional, missiológica e musical de igrejas cristãs há mais de cem anos na cidade do Recife. Como a instituição na época não oferecia uma formação superior na área de Música, a docente optou por fazer a Licenciatura na UFPE (EDELWEISS, 2019)

Figura 2 – Professora Edelweiss no seu Recital de Conclusão de Curso de Piano na ETECM



Fonte: Arquivo pessoal da professora Edelweiss

O desempenho acadêmico da professora Edelweiss na graduação foi sempre bem-sucedido, alcançando a aprovação por média em todos os componentes curriculares cursados durante a graduação, sendo sua média geral de curso 8,29. Ainda que tenha sido uma estudante aplicada – suas notas nos revelam isso –, Edelweiss se sentiu desmotivada com o seu curso de licenciatura em música. Essa desmotivação era originada no despreparo para a docência na educação básica que a docente sentia depois que ela e colegas se depararam com as instituições escolares como campo de atuação profissional:

Porque, na verdade, o curso de licenciatura de música **não prepara** ninguém para trabalhar com a educação básica nas escolas regulares. Ele prepara para trabalhar nas escolas específicas, **não é?! Eu me lembro** de alguns colegas que, quando passaram no concurso comigo, ficaram **muito desesperados** em relação a saber que iriam enfrentar uma turma de educação básica, turmas de sexto, sétimo, nono e oitavo anos. Alguns diziam: **Como?!**, se eu só trabalho com **violão, só sei dar aula de violão...** Eu vou fazer o quê? (EDELWEISS, 2017).

O dilema vivido pela docente investigada e seus colegas não é desconhecido para nós. Por meio de pesquisa que realizamos com cinco egressos do curso de licenciatura da UFPE (PEREIRA, 2012), percebemos que essa inquietação também acomete outros professores formados sob o mesmo perfil curricular da professora Edelweiss. Vejamos o que um dos egressos afirmou:

Egresso 3 - Sobretudo, diria também que ela [a licenciatura da UFPE] de certa forma direciona para o ensino em escolas de música ao invés de em escolas regulares, o que certamente não condiz com a sua natureza. Felizmente possuo outra formação que complementa as grandes lacunas deixadas pela licenciatura (PEREIRA, 2012, p. 90-91, grifo do autor).

Comparando o perfil 8803 cursado pela professora investigada e o perfil 8804, cursado pelos sujeitos de nossa pesquisa da especialização, detectamos que a única diferença entre um perfil curricular e outro diz respeito aos componentes curriculares eletivos – editoração musical, sequenciamento *midi*, técnica de gravação, tecnologia musical e tópicos especiais em música, os quais não fizeram parte da formação da professora Edelweiss. Todos os outros componentes são os mesmos nos dois perfis.

Apesar de os componentes curriculares pedagógicos estarem distribuídos ao longo da formação nos dois perfis, percebemos que ainda havia certa inspiração no modelo 3 + 1 (PIRES, 2003), uma vez que não há uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos na formação do licenciado nos dois perfis. Aos nossos olhos, essa formação teve também um caráter baseado no modelo de ensino técnico-científico europeu do século XIX (FONTERRADA, 2005; PENNA, 2006; 2007a) e no *habitus conservatorial*, na perspectiva de Pereira, M. V. M. (2012; 2014), uma vez que a licenciatura cursada privilegiou a formação de artistas, mesmo se tratando da formação inicial de professores de música para a escola de educação básica. Nessa direção, as relações dicotômicas da racionalidade ocidental que se expressam na tensão bacharelado-licenciatura conduziram à falta de afirmação da identidade “professor de música” na licenciatura cujos perfis curriculares foram analisados, conforme Pires (2015). Em nossa percepção, a partir desses autores, esses seriam os motivos pelos quais a licenciatura cursada nos perfis 8803 e 8804 deixou nos docentes a impressão de que eles estavam preparados somente para ensinar em escolas de música e, não, nas escolas básicas.

Em nossa pesquisa (PEREIRA, 2012), apontamos como possível solução para os professores que já se formaram a busca da formação continuada para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Essa busca pela formação permanente, quer seja na educação formal quer seja na formação oferecida pelas redes ou em serviço, é uma prática usual para a primeira docente investigada. Destacamos mais uma vez que a UFPE já promoveu uma reforma curricular na licenciatura em música (PEREIRA; AGUIAR, 2010), a qual está em vigor, e tem avançado de maneira significativa na iniciação à docência na educação básica dos seus licenciandos em música, conforme revelaram Freitas e Aguiar (2018a; 2018b), além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área de música.

Figura 3 – Professora Edelweiss a sua turma de Graduados em Música pela UFPE em 2001



Fonte: Arquivo pessoal da professora Edelweiss.

Durante o Estágio Extracurricular, ocorrido no período de 12/04/1999 a 31/01/2000, a definição do campo de estágio foi uma decisão a ser tomada para qual a professora Edelweiss não teve escolha. Como lhe foi dito pelo docente responsável pela alocação dos estagiários de música em escolas da Prefeitura do Recife à época: **“É pegar ou largar! Você quer? Só tem essa!** [fazendo referência ao que ouviu do representante da prefeitura]” (EDELWEISS, 2017). A modalidade de atuação oferecida pela prefeitura na educação básica era a educação especial. Edelweiss tinha expectativa de atuar com canto coral e flauta doce.

A situação mencionada aconteceu porque todos os estagiários que chegaram antes dela para serem alocados não quiseram ir para a escola de educação especial – naquela época ainda não havia a inclusão escolar. Era um total de cinco escolas que receberiam estagiários e somente uma era de educação especial. Mesmo a professora Edelweiss já tendo avisado aos colegas licenciandos que também foram para o estágio que ela gostaria de ficar em escolas que tivessem canto coral ou flauta doce como práticas musicais, eles conseguiram chegar antes dela e ficaram nas escolas que tinham essas duas atividades: “Quando eu cheguei, o pessoal já tinha escolhido, **já tinha ido para as escolas.** [risos] E foi tudo muito rápido e... **a que sobrou foi essa!** Eu disse: ‘**bom, só tem essa!**’ Entendeu?!” (EDELWEISS, 2017).

De acordo com Figueiredo e Oliveira (2012), o estágio é um dos componentes da formação inicial de muita importância para o professor em formação, porque proporciona o contato direto com a escola, evidenciando os aspectos positivos e as deficiências da profissão.

No caso da professora Edelweiss, ela teve que aprender a lidar logo cedo com um grande desafio da docência na educação básica na época:

Esse desafio, que foi a outra **parte** dessa minha caminhada na educação básica quando eu trabalhei com **alunos especiais**, **foi ainda mais desafiador** porque eu tive que **trabalhar** em uma escola com uma turma de **seis alunos, mesmo pequena**, mas com todos alunos ditos **especiais, com laudos** – cada um com um problema diferente. **E aí?! Com música, então?! Como?! Trabalhar o quê?! Então**, eu me lembro que eu fiquei me perguntando no período: o que é que vou trabalhar com esses alunos? Dois autistas e um psicótico?!... Eu disse para mim mesma: **Não sei...** [risos] Entendeu?! Pensei: vou buscar ajuda. **Mas quem é que vai me ajudar?! Entendeu?! Eu disse: e aí?! E agora?! Como é que vai ser isso? Meu Deus!** (EDELWEISS, 2017).

Em vez de se acovardar, desistir – havia justificativa para tal atitude – ou até mesmo fazer o trabalho de qualquer jeito, Edelweiss decidiu buscar ajuda. A professora de educação especial das crianças, colegas professores, pessoas que tinham computador, os livros e professores da UFPE foram o seu campo de pesquisa para se apropriar de um conhecimento novo com o intuito de poder lidar com uma modalidade de ensino, a educação especial, para a qual ela afirma: **“Eu sou muito sincera em relação a isso, pois ainda não tinha formação para trabalhar com educação inclusiva. Como trabalhar se eu nunca aprendi nem na universidade?! [referindo-se à sua graduação]”** (EDELWEISS, 2017). Somente em 2015 a professora Edelweiss teve oportunidade de participar de um minicurso sobre Educação Musical Especial e Inclusiva (adaptações para o ensino da música à pessoa com deficiência) durante o I Encontro de Educação Musical e Inclusão, promovido pelo Departamento de Música da UFPE.

Pelo que depreendemos do relato da docente investigada, o estágio extracurricular se tornou para ela um espaço de pesquisa, no qual teve oportunidade de conhecer seu futuro ambiente de trabalho, de se reconhecer como profissional e de se aprimorar diariamente com um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade que se apresentou, conforme nos afirmou Figueiredo e Oliveira (2012) acerca do estágio como um processo de pesquisa. O trabalho da professora Edelweiss naqueles nove meses foi tão profícuo que os frutos do estágio foram colhidos por ela, pelos estudantes com deficiência, seus familiares e a escola.

A diretora da escola gostou **muito** porque a primeira coisa que eu fiz foi **quebrar as regras**, algumas regras que tinham na escola de colocar os alunos nas festas **separados, escondidos** para que ninguém pudesse **vê-los** porque eles **eram... considerados... perigosos!** Então, eu quebrei com isso. Eu disse: eu não vou trabalhar **dessa forma**. Eu vou trabalhar de uma forma que as pessoas possam **ver** o trabalho deles. Eu sei que eu **não vou chegar...** no universo deles porque **não sou especialista** nisso aí. **Não sou!** Mas eu vou, **pelo menos, tentar!** Então, eu fui **quebrando isso** nas festas que haviam na escola: **feira do dia das mães, festa do dia dos pais, festa das crianças** – que foram ocasiões nas quais eles **mais**

participaram comigo. Então, a gente foi quebrando isso porque a festinha deles era **sempre separada** (EDELWEISS, 2017).

Ainda de acordo com Figueiredo e Oliveira (2012), enquanto o licenciando estiver na instituição escolar, ele ou ela se sentirá motivado a resolver os problemas existentes, construindo a sua identidade profissional. Acreditamos que foi isso que também aconteceu com a professora Edelweiss durante o seu estágio extracurricular. Ela resolveu um grave problema da escola, fazendo a inclusão escolar de estudantes com deficiência, pelo menos nas comemorações coletivas, quando sequer essa prática de inclusão havia sido iniciada na rede municipal do Recife. A constatação do estágio como elemento relevante na constituição de sua identidade profissional docente será abordada no trecho da sua história de vida no qual tratamos da sua identidade.

6.1.2 Docência de Música na Educação Básica

A implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife teve início primeiramente na rede de Jaboatão dos Guararapes, em 2010, e no ano seguinte, 2011, no município de Olinda, como vimos. Depois dessas cidades, somente Recife, em 2013, e Ipojuca, em 2014, começaram a oferecer educação musical ministrada por professores licenciados em música em escolas públicas de educação básica nesta região do estado de Pernambuco.

O ingresso na docência do ensino público desses professores foi feito através da realização de concurso público, conforme observa Meneses (2004). Esse vínculo não temporário, mas, sim, estatutário, possibilita o desenvolvimento profissional do docente concursado, bem como a garantia da educação pública e gratuita – direito de todos e dever do Estado.

Conforme nos relatou a professora Edelweiss (2017), o município de Jaboatão, pioneiro na implantação da educação musical nas redes municipais do estado, optou por fazer experiências junto com os gestores escolares e os docentes de música a fim de encontrar a melhor forma de a educação musical se inserir na educação escolar. Eles trabalharam, inicialmente, com oficinas de música com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no turno diferenciado. Em seguida, a disciplina entra na grade de horário dos estudantes dos anos iniciais e, gradativamente, ingressa também nas turmas dos anos finais – sexto ao nono ano. A educação infantil era incluída quando a carga horária permitia. Em 2017, o ensino de música funcionava da seguinte maneira:

Agora, a secretaria **quer** que a carga horária do professor de música seja de duzentas horas aulas. Então, o professor tem do primeiro ano ao nono ano para **atuar**, não somente do sexto ao nono, dando prioridade para as turmas do sexto ao nono ano, **mas** [com muita ênfase] pode completar a carga horária com o primeiro ao quinto. A prioridade **sempre** é sexto ao nono, mas o primeiro ao quinto ano fica... como... **para fechar**, na verdade, a carga horária. Isso é pela questão da norma que existe lá e pelo concurso que você fez que não foi para os Anos Iniciais, mas foi para os Anos Finais (EDELWEISS, 2017).

Dois elementos chamaram a nossa atenção nesse relato. O primeiro é o caráter democrático com o qual a rede municipal de Jaboatão está implantando o ensino de música, ouvindo gestores e professores – é uma postura coerente, a nosso ver, ainda que não exista publicação de uma regulamentação acerca desse ensino em nível municipal. Parece que através da realização dessas experiências, o município buscou refletir *se e como* as práticas de ensino de música contribuem para a formação do estudante e qual formação está sendo buscada quando se ensina o que se ensina, conforme atesta Del-Ben *et al.* (2016). Outro aspecto interessante é o fato de o professor de música atuar na educação infantil, etapa de atuação profissional do pedagogo, conforme Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o qual será discutido mais adiante, quando falaremos das etapas e modalidades de atuação profissional de Edelweiss ao longo de sua trajetória profissional na educação básica.

Na cidade de Olinda, por sua vez, não houve a mesma preocupação que ocorreu em Jaboatão acerca da implantação do ensino de música:

Em Olinda não foi assim. A gente foi logo **direto para a grade** e já foi direto dando aula do sexto ao nono ano. E eles não tiveram também **essa preocupação de primeiro** o professor chegar, **e até o próprio município**, compreender como é que vai ser dado esse ensino, que conteúdo é esse que está **sendo dado...** Eles não sabem: O que é que o professor de música ensina dentro em uma escola regular? Com o que ele trabalha? Ele trabalha **com banda**, ele trabalha **com grupo**, ele trabalha com... **o quê? Qual o papel dele** em uma da escola regular, em uma turma de sexto, de sétimo, oitavo e nono ano?!... Entendeu?! (EDELWEISS, 2017).

É interessante notar como duas redes que começaram a educação musical de maneira sequenciada apresentam perfis distintos de implantação – parece não ter havido nenhuma troca de experiências entre elas. Em conversas informais com outras duas professoras concursadas da rede de Olinda à mesma época que a docente investigada, logo quando ingressaram no município, pudemos perceber a insegurança que elas sentiam em atuar nas escolas de educação básica do município. Lembro-me que disse a uma delas para procurar na secretaria a pessoa que fosse responsável pelo ensino de música nas escolas para receber orientação e ela disse que não havia ninguém responsável por essa área.

Em maio de 2017 encontramos essa mesma professora e ela, de forma muito contente, afirmou que havia conseguido uma transferência para o Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO), uma escola especializada no ensino de música na cidade. A outra professora que mencionei pediu exoneração do cargo e atua em outra escola técnica de música em Recife e em um projeto social. A situação vivida por essas duas professoras pareceu-nos retratar em nossa realidade os achados de Martinez e Pederiva (2013), que buscaram identificar as motivações pelas quais professores de música concursados desistiam de lecionar na educação básica no Distrito Federal – os achados revelaram que a docência em música nesse nível de ensino ainda é pouco desejada por professores da área.

É provável que a professora Edelweiss não tenha sofrido, tanto quanto as outras duas professoras que mencionei, os impactos da maneira como foi implantado o ensino de música em Olinda, porque sua experiência em Jaboatão serviu de preparação para o que iria enfrentar na outra rede. Na avaliação pela docente investigada desse processo de implantação do ensino de música em Jaboatão, ela nos revela que:

Para mim, foi muito bom, porque eu não peguei tudo de uma vez só. Primeiro eu fui me apropriando de como era trabalhar dentro do sexto ano, como é trabalhar dentro do sétimo, como é trabalhar dentro do oitavo. Então, foi aos poucos. Isso para mim foi **muito bom**. Até porque eu pude, na verdade, **perceber** e também **identificar** o **perfil** das turmas. Eu disse: “Bom, eu posso trabalhar do sexto ao nono ano assim, eu posso trabalhar no sétimo já dessa maneira...” entendeu?! Então, isso foi **muito relevante** para nós (EDELWEISS, 2017).

Inferimos que a estratégia de implantação utilizada pela rede de Jaboatão deu o suporte que a professora precisava para se sentir confortável acerca do processo de ensino de música na educação básica. Mesmo assim, a professora Edelweiss reconhece que, na atuação das secretarias municipais de Pernambuco, ainda há uma busca para entender como é que se trabalha com educação musical nas instituições escolares e que foi por isso que os professores não tiveram esse suporte quando entraram nas escolas municipais. Nessa direção, Oliveira *et al.* (2013) e Pereira *et al.* (2014) atestam que a docência de música não foi tratada em suas especificidades em editais de concursos públicos no Rio Grande do Sul realizados no período de 2008 a 2012 e Del-Ben *et al.* (2016) acrescenta que esses conteúdos exigidos nesses concursos se referem à formação do professor e/ou os conteúdos a serem desenvolvidos junto aos estudantes nas escolas, demonstrando que essa falta de clareza do que vem a ser o trabalho do professor de música neste nível de ensino não ocorre apenas em nosso estado. Mas será que a formação inicial da professora Edelweiss não contribuiu também para essa insegurança?

A Escola que a professora Edelweiss trabalha em Jaboatão dos Guararapes é a mesma desde que ela ingressou na docência de música no município e fica localizada no bairro de Prazeres, a Escola *Dakota*. Somente no mês de abril de 2017, depois de ter dado a entrevista e quando estava de licença médica, ela recebeu os encaminhamentos para atuar também em outras duas escolas: a Escola *Brigite* e a escola que a docente não quis identificar, pelos motivos que já afirmamos.

Figura 4 – Primeira apresentação oficial do coral da Escola Dakota no Congresso do Meio Ambiente, no Hotel Barramares em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, em 2012.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Edelweiss.

Segundo nos informou a docente (EDELWEISS, 2017), a escola Dakota é ampla, reformada e vai ser completamente climatizada – todos os condicionadores de ar já foram comprados, conforme proposta da gestão atual da escola. Até o ano de 2016, a escola funcionava com EJA, no turno da noite. Atualmente, de acordo com conversas que tivemos com a professora em 2018, a climatização das salas ainda está em andamento, o turno matutino é dedicado à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a cinco turmas dos anos finais. O turno da tarde é dedicado aos anos finais do ensino fundamental.

A partir do momento em que me senti acolhida e acreditada na Escola Dakota, tive forças para entender que não era em vão o que estava tentando fazer ali, mas tive medos e angústias – as inúmeras dúvidas que nos acometem nesses momentos. O que fazer? Como desenvolver um trabalho sem ocultar os gostos musicais e a cultura musical já internalizada ali naquele ambiente escolar, onde percebemos que não

houve um preparo nem uma chamada dos órgãos competentes para informar sobre a chegada do novo? (EDELWEISS, 2018).

Apesar de suas dúvidas, medos e angústias, no mesmo ano em que ingressou na Escola Dakota, a professora Edelweiss realizou um evento em comemoração ao dia da Música – 22 de novembro. A Semana da Música da Escola foi realizada de 22 a 24 de novembro de 2010 e teve uma matéria intitulada “Semana da Música anima escolas do município: dois professores de música aprovados no último concurso estão ensinando desde agosto” divulgada no Jornal O M@nuscrito – uma publicação da secretaria de educação de Jaboatão dos Guararapes, que traz informações sobre o que acontece nas escolas da rede:

De acordo com a professora de música da Escola Dakota, Edelweiss, a ideia é sensibilizar os alunos através de ritmos. “Trabalhamos a musicalização. Os alunos aprendem a entender o ritmo e a melodia. Aos poucos ensinamos que a música não se faz apenas cantando”, afirmou. “Aos poucos estou ensinando flauta doce e o coral. Através da música ensino a cultura regional às crianças”, concluiu.

Na Escola Dakota, no dia 22, se apresentaram o Coro da 4ª série, dueto de flauta doce e teclado, Hip Hop e Swingueira. No segundo dia do evento participaram o grupo da Educação Infantil, Grupo de Percussão do Mais Educação da Escola Paulino Menelau, Trio de voz, violão e percussão, e Quarteto de Trombone do CPCMR [atual ETECM]. No encerramento, no dia 24, se apresentaram o coro dos alunos da 5ª e 6ª séries e a Fanfarra (JORNAL O M@NUSCRITO, 2010, p. 14).

Inicialmente, constatamos que é evidente no texto escrito à mão pela professora Edelweiss (2018) que a fase inicial de sua docência de música na educação básica foi permeada temores, inquietudes e incertezas – fora a falta de preparo dos órgãos municipais, para os quais o acolhimento que ela teve na escola foi fundamental para superação dessas dificuldades iniciais. Nessa direção, inferimos que a Escola Dakota cumpriu seu papel no sentido de criar um ambiente propício para que Edelweiss começasse a se apropriar da cultura profissional – uma das cinco disposições que caracterizam o trabalho do professor nas sociedades contemporâneas, conforme Nóvoa (2009): é na instituição escolar e na interação com os outros docentes que se aprende a profissão de professor.

Por outro lado, percebemos também que a professora, em meio às suas dúvidas, suas angústias e aos seus medos se preocupava em saber qual tipo de ensino de música iria desenvolver com seus alunos naquela escola. Nessa perspectiva, ficou evidente para nós em seu texto escrito à mão que ela considera a música como discurso, uma vez que se preocupa com a capacidade de seus alunos entenderem o que ela lhes coloca e também considera o discurso musical dos alunos, pois considera os gostos musicais desses estudante como sendo importantes para a construção do conhecimento musical, de acordo com Swanwick (2003a).

Esse último aspecto da proposto de Swanwick (2003a), considerar o discurso musical dos alunos, ficou bastante evidente em sua prática quando ela promoveu apresentações de hip hop e swingueira pelos estudantes durante a Semana da Música da escola. Além disso, ainda na perspectiva de Swanwick (2003a), ela tornou o ensino fluente, tal qual uma conversa entre estudantes e docente por meio das atividades artísticas promovidas no evento, oportunizando também o intercâmbio musical com outra escola de educação básica e com a ETECM.

No município de Olinda, a sua atuação profissional no início de sua trajetória se desenvolveu com algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho. Chamada pela própria professora de *Pietra*, a escola onde está lotada atualmente nesse município tinha uma infraestrutura bem diferente da escola Dakota, de Jaboatão: salas grandes e quentes – sem ventilador; não tinha secretaria, nem secretário, nem supervisor, nem coordenador; a gestora estava de licença à época da entrevista e a vice era quem estava gerindo a escola; possuía vazamentos grandes no teto que impediam que as aulas acontecessem no período das chuvas; era uma escola de difícil acesso inserida em uma comunidade violenta. Durante a sua trajetória profissional no município olindense, nossa participante da pesquisa trabalhou em duas instituições escolares, tendo saído da primeira instituição, a Escola Maia, por orientação da secretaria municipal em virtude de questões de carga horária.

Figura 5 – Apresentação de Canto coral dos alunos das turmas dos Anos Iniciais da Escola Maia durante a Semana da Música de Olinda, em 2013.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Edelweiss

No ano em que cheguei na Escola Pietra, ela era um espaço escolar difícil para tudo: nada funcionava bem, poucos professores – que tinham vindo de outras redes, mas alguns descomprometidos com a escola, alunos desestimulados e a as más condições de trabalho eram sérios problemas na caminhada escolar. A própria escola se tornou desestimulada com a situação ali instalada: os assaltos que aconteceram na escola agravaram mais ainda a situação, pois os pais começaram a retirar seus filhos de lá, alegando que a instituição não tinha mais condições de funcionar naquele bairro. Por ser uma escola negligenciada pelos órgãos públicos que eram responsáveis por ela, muitos desses setores achavam que a escola deveria ser mesmo desativada.

Vivi todo esse processo instaurado na Escola Pietra. Entretanto, mesmo com tantas dificuldades, vimos a escola renascer das cinzas como uma fênix e o que parecia impossível tornou-se realidade: a escola foi, aos poucos, resgatando seus valores e se fazendo presente, principalmente na comunidade local. Hoje, a Escola Pietra é uma escola linda. Com dificuldades, lacunas, mas é sinônimo de superação, quase não tem evasão, os órgãos públicos a veem com mais comprometimento, assim como toda a equipe que ali trabalha (EDELWEISS, 2018).

Pareceu-nos que não deve ter sido uma tarefa fácil para a professora Edelweiss atuar profissionalmente em ambientes completamente diferentes no início de sua carreira na educação básica. Essa foi a realidade que ela partilhou com seus colegas de escola e, provavelmente, possa ser a realidade também de outros professores que também precisem atuar em mais de uma escola para complementar sua carga horária ou ter uma melhor condição de sustento. Queiroz e Marinho (2009) reconhecem que atuar na educação básica é um desafio para os docentes devido à existência de inúmeros obstáculos e limites decorrentes da conjuntura político-social-cultural que permeia as escolas. Essas dificuldades, ditas de forma geral pelos autores, são perceptíveis de forma minuciosa na realidade profissional da professora investigada na rede de Olinda e, certamente, trouxeram prejuízo ao seu desempenho profissional e à aprendizagem dos estudantes. Mello (2017) corrobora que as instalações e condições gerais de infraestrutura, bem como a falta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos estão entre os fatores que mais afetam o trabalho de professores de música na educação básica.

Esse cenário desafiador enfrentado pela docente se configurou como um espaço de reflexão sobre a função social da escola por Edelweiss, a partir do qual ela apontou outras atribuições que a escola de uma forma geral tem recebido nos últimos tempos:

Hoje em dia a escola, praticamente, está sendo um **celeiro de problemas familiares**. A escola precisa resolver problemas com alunos, isso e aquilo outro. **Antigamente, essas funções não eram da escola**. Essa função era da sociedade, **era dos pais, era da família**. Hoje, o professor se depara com várias situações nas quais ele **é aquele que ensina, é aquele que escuta**, é aquele que **ajuda a família** em um problema que **chega** para a escola resolver, **entendeu?! (EDELWEISS, 2017)**.

Para além do que afirmam Pereira e Almeida (2015) – a escola como instituição credenciada pela sociedade para transmitir o saber considerado relevante – e Lüdke e Boing (2004) – o professor como intelectual, herdeiro e fiel depositário da cultura –, a escola que a professora Edelweiss encontra em seu dia a dia de trabalho é um campo de dificuldades que não estão somente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e a questões disciplinares dos estudantes – a escola se envolve com os problemas familiares desses estudantes, principalmente nas comunidades mais desfavorecidas. Isso também nos remete a Bauman (2005, p. 18) quando afirma que “em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. Individualmente, somos afetados pelas novas formas de ser e de estar no mundo contemporâneo e a família, instituição da qual fazemos parte enquanto pessoas unidas por vínculos biológicos e/ou afetivos, não está excluída dessa influência. Consequentemente, a escola sofre também o reflexo dessas transformações sociais. Não é uma situação simples de lidar, mas Edelweiss tem procurado contribuir da maneira que pode no intuito de solucionar os diversos problemas encontrados em seu ambiente de trabalho.

A professora Edelweiss, ao longo de sua trajetória profissional nas redes de Olinda e Jaboatão, teve oportunidade de trabalhar em três etapas e modalidades de atuação profissional na educação básica. A educação infantil foi o seu primeiro contato com esse nível de ensino e fez com que ela pudesse direcionar o seu trabalho para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ensino fundamental, ela se identifica mais com os anos iniciais por causa da musicalização infantil. Já o trabalho com os estudantes do sexto ao nono ano torna-se desafiador e desgastante para a professora Edelweiss, uma vez que é necessário buscar “o universo deles para trabalhar. Se em Português, Matemática, Ciências e Inglês já é **desafiador**, imagine com Arte, com Música?!”. A EJA é uma modalidade de ensino escolar na qual a docente trabalhou durante pouco mais de um ano (EDELWEISS, 2017).

Conforme já afirmamos, chamou-nos atenção o fato de a professora atuar na educação infantil – etapa de atuação profissional do pedagogo. Na entrevista narrativa, vimos que essa foi uma particularidade da rede de Jaboatão como estratégia para instituir a educação musical nas escolas, além de ser uma forma de completar a carga horária dos docentes de música nessa rede. Por outro lado, essa prática evidenciou-se também na trajetória profissional da professora Flor de Lótus em escolas públicas e privadas, bem como na história de vida da professora Brisa Cantante, que atua em escolas particulares. Fora isso, Röpke (2017) nos

revelou que 193 professores, do total de 918 docentes de música participantes da investigação geradora da qual participou, atuam na Educação Infantil em nosso país.

No nosso entendimento, diante do que está previsto no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e considerando que o pedagogo que está na sala de aula hoje provavelmente não teve música em sua educação escolar, os professores polivalentes podem ter três possibilidades de atuar com música na escola: utilização da música como recurso didático, atuação conjunta com o professor especialista e busca pela formação continuada na área de música para dar conta das especificidades da educação musical. A busca pela profissionalização docente é uma luta de todos os professores. Sabemos que a docência é fragmentada – professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, técnico), educação superior (universidades, faculdades, institutos, educação profissional) –, mas também reconhecemos a lacuna do ensino de Arte na formação do pedagogo. A legislação aponta para a exclusividade da atuação do pedagogo na educação infantil e prevê a possibilidade da atuação do professor de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental. A realidade revelada por nossa pesquisa e pelas investigações de Röpke (2017) e de Werner (2017) mostra que escolas públicas e privadas estão buscando a atuação de professores especialistas para esse componente curricular nessas etapas da educação básica em nosso país. Para onde iremos nós? Só o tempo nos revelará, mas cabe aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às associações educacionais prezarem pela sólida formação inicial e continuada, bem como pela consistente atuação profissional dos docentes nesse campo.

A valorização da docência na educação básica é uma pauta de grande relevância para o processo de profissionalização da profissão docente. Para a professora Edelweiss, o papel do professor na docência é um elemento crucial, pois “ele **faz** a diferença para o indivíduo **dentro** de sala de aula. Ele ainda **é aquele** que **consegue transmitir** algo e, **principalmente, com responsabilidade**” (EDELWEISS, 2017). Concordamos com a professora investigada, pois nessa tríade conhecimento-estudante-professor, o docente é o elemento catalisador das relações. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2004) acrescentam que o professor é o principal ator no espaço escolar e por ele, obrigatoriamente, as diferentes culturas passam.

Dessa forma, percebemos, na história de vida de Edelweiss, que a conquista do espaço profissional do professor de música nas escolas de educação básica surge também como uma luta particular dos docentes dessa área do conhecimento, considerando que a música como componente curricular foi perdendo gradativamente seu espaço na educação escolar a partir

da publicação da Lei nº 5.692/1971, até sair completamente da maioria das escolas da região metropolitana do Recife. Vejamos o que a docente investigada afirma acerca disso:

[...] eu acredito que **o espaço** do professor de música **hoje** [com muita ênfase] na educação básica, ele está começando a ser conquistado, **já se interagi**. As pessoas **já entendem** que **há a necessidade** de se ter o próprio profissional da área **dentro da escola regular** (EDELWEISS, 2017).

Entretanto, ela admite ainda a necessidade de reconhecimento social da docência, não somente de professores de música, mas também de toda uma classe docente. Isso denota que a docente já consegue se identificar como professora da educação básica e reconhece que faz parte de uma luta maior de toda uma categoria profissional que continua batalhando para se estabelecer enquanto profissão:

Eu acredito que essa valorização do professor seja um dos aspectos **fundamentais** para que o docente **venha** ter mais uma **motivação** no trabalho dele, entendeu?! É compreender que o professor é aquele que **está ali** para **somar** o conhecimento dele com o do aluno e **acabar com isso**, com **essa visão tão fora de contexto** que as pessoas **têm** de que o professor é aquele que **ganha muito bem, trabalha pouco, não é?! Muitas vezes**, as pessoas abrem a boca para dizer [imitando pessoas falando com sarcasmo]: “ah, o professor ganha **muito bem, muito bem! Só vive fazendo greve! Ganha tão bem!**” Entendeu?! E não **entendem o que**, na verdade, o professor **passa: é uma carga muito grande** de trabalho que o professor tem. **Eu acredito que na educação básica** existe uma **carga de trabalho muito grande** dentro dos anos iniciais e dos anos finais! Os professores, a maioria, **todos nós temos dois vínculos** e a carga de trabalho termina **em dobro**. Você **tem o seu perfil de trabalho**. Então, você tem que ver como é que você vai trabalhar esse teu perfil **de educador** dentro de sala de aula (EDELWEISS, 2017).

As reflexões da primeira professora participante da pesquisa sobre a necessidade do reconhecimento social de sua própria profissão nos direcionam para o que afirmam Ramos e Santos (2016), quando consideram que o processo de desenvolvimento da docência se insere no âmbito da interação e da negociação entre pessoas e da ação do grupo profissional ligado estreitamente ao contexto histórico, social, econômico e cultural. Entendemos que esta é uma luta pessoal de cada docente, mas também uma luta de uma classe profissional que procura conquistar a sua valorização profissional para se estabelecer no quadro das profissões, pois “[...] a identidade do professor, como profissional, passa necessariamente pela luta política, na qual se efetiva informalmente a formação contínua do docente” (BALDINO; AFONSO, 2002, p. 97).

Como nenhuma luta – seja ela pessoal, social, política ou profissional – está isenta de dificuldades a serem transpostas, a professora Edelweiss enfrentou e tem enfrentado muitos desafios na docência de música na educação básica. Vale salientar que a palavra desafio(s)

esteve muito presente durante toda a sua entrevista, liderando o quantitativo de ocorrências dos três principais termos falados pela professora participante e suas variantes: desafio(s) – 35 ocorrências; motivação/motivar – 20 ocorrências, sendo 07 de motivação e 13 de motivar; desmotivado(s) – 11 ocorrências; desmotivação – 07 ocorrências e desmotivada – apenas uma ocorrência. A motivação na trajetória profissional de Edelweiss será abordada no trecho de sua história de vida que aborda a sua identidade.

Todos os achados sobre a valorização da docência na narrativa remetem à profissionalização dos professores, como vimos. Entretanto, um trecho do depoimento nos revelou a dimensão de momentos que ela viveu e que ainda acontecem na busca dessa conquista da docência como profissão por professores:

Eu me lembro que quando eu terminei a Faculdade e que eu estava com aquele diploma, eu disse: pronto e agora? Estou com diploma, mas sem trabalho! E agora, **o que fazer?** O que fazer? Aí, pessoas me falaram: **lecionar...**, não é?! Lecionar [fazendo a menção a outras pessoas aconselhando-a]. Eu disse: **Mas onde?** Lecionar onde? Se nem existia ainda em noventa, em 2001, o ano que eu me formei, não havia **nada** de concurso para música. Só existiam os empregos de contratos que eu até consegui um. Mas **trabalho mesmo**, você focada, concursada, não, não tinha. Então eu tive que trabalhar, na verdade, em alguns momentos em trabalhos **informais**. Na verdade, foi isso. E quando me veio o primeiro contrato, depois é que **vieram**, na verdade, os concursos públicos, os quais aconteceram depois da lei de 2008 (EDELWEISS, 2017).

A Lei nº 11.769/2008 foi de grande relevância para a abertura de concursos públicos para professores de música na Região Metropolitana do Recife. Entretanto, o poder público (governo federal) cria uma lei que faz retornar determinada especialidade docente à escola, mas o poder público (governo estadual) contrata professores temporariamente, até mesmo sem formação inicial, como já aconteceu no estado de Pernambuco, ou permite a atuação de professores de outras áreas do conhecimento na área de Arte, como vimos no estudo exploratório. Um claro descumprimento das normas federais por parte do poder público estadual de Pernambuco, trazendo prejuízo à formação dos estudantes e à profissionalização docente. Nesse caso, entendemos que a atuação dos sindicatos, conforme Nóvoa (1991; 2014); Weber (2003) e Baldino e Afonso (2002), pode contribuir para que as políticas de contratação de professores tanto no âmbito público quanto privado possam ocorrer da maneira prevista na legislação. Esse é somente um dos desafios que o professor precisa enfrentar para ingressar na profissão no estado de Pernambuco.

Os desafios pessoais enfrentados pela professora Edelweiss estão relacionados à sua profissão. O enfrentamento da escolha profissional pela docente investigada foi, a princípio,

algo que lhe trouxe temor, pois ela ouvia falar muito mal da docência, principalmente da docência na educação básica:

Então, isso tudo foi **muito desafiador**, eu acredito, **para mim, principalmente** porque eu passei por muitas **situações** nas quais eu fiquei **muito desmotivada** em alguns momentos e fiquei muito **preocupada** se **iria dar certo**, se eu iria **saber trabalhar** na educação básica, **como** eu iria trabalhar. Então, o **primeiro** desafio meu, um dos desafios, na verdade, foi encarar **de frente** uma escola regular, uma vez que eu tinha passado em um concurso. Então, **não tinha para onde correr**. Dessa forma, foi ali que eu acredito que **comecei** a minha **caminhada** na educação básica: entre **desafios e desmotivação**. Eu acredito que os **desafios** que eu fui **enfrentando** foram me **motivando**, na verdade! Então, mesmo com alguns momentos de desmotivação, mas com os desafios que eu ia **passando, enfrentando**, montando estratégia, foi o que me permitiu **entender** esse **universo** da educação básica (EDELWEISS, 2017).

Gaulke (2013a) nos mostrou que a construção da docência de música de cada professor aprendente ocorre em um tempo e em um espaço. Para a autora, o professor constrói sua docência no dia a dia da profissão, buscando entender o saber-fazer por meio de tentativas, experimentação, bem como revisitando suas experiências anteriores em um determinado contexto e encarando os desafios causados pelo desconhecido, pois a docência é única na sua singularidade, mas que faz parte da pluralidade de uma categoria profissional.

Esses elementos ressaltados por Gaulke (2013a) se fizeram presentes no início da carreira da professora Edelweiss: o temor de um campo profissional ainda desconhecido, a falta de reconhecimento social da docência na educação básica, a preocupação se vai conseguir dar conta das demandas profissionais e a montagem de estratégias de ação, enfim, tudo isso fez com que a primeira docente investigada nessa primeira história transformasse a desmotivação sentida e os desafios encontrados em uma força motriz para compreender o universo da educação básica e para atuar como professora de música nesse nível escolar. Em consonância com as inquietações referentes ao início da sua carreira que foram relatadas pela professora participante, Queiroz e Marinho (2009), Penna (2010) e Gaulke (2013a), atestam que escola básica, especialmente a escola pública, como acrescenta Penna (2010), *é um desafio ou apresenta* desafios para o docente de música.

Os desafios profissionais encontrados pela professora investigada estão relacionados à carreira, à atuação profissional e à educação musical no contexto da educação básica. A desmotivação docente se apresenta como um obstáculo que ela percebe estar presente na sua própria prática e na fala dos colegas professores:

Então, isso também [referindo-se à falta de condições de trabalho] é um **desgaste** tanto para o professor quanto para o próprio aluno. Isso também **já é um desafio** e

isso vai, na verdade, desmotivando o próprio professor. Por que é que eu não tenho uma sala onde possa ter uma acústica boa, que possa ter vários instrumentos, possa ter o *datashow* **já ali** – para não ter que estar pegando na diretoria, na secretaria, possa ter **uma televisão** para que eu possa mostrar o vídeo e a **turma ter que vir para mim**, entendeu?! Porque **isso seria o correto**. Mas **não existe isso!** Então, você fica galgando de tudo. Você **perde tempo!** Você não pode **demorar muito** quando você vai entrar em uma sala de aula porque só são 50 minutos de aula, porque os alunos terminam **ficando estressados, principalmente os pequenos. O que fazer** nessa turma?! Então, a minha aula já vai pronta **de casa**, com meus recursos, tudinho, pronto! (EDELWEISS, 2017).

Inferimos que a causa dessa desmotivação da própria docente participante e de professores parecer ser a falta de condições de trabalho existente na educação básica, as quais são relatadas por ela durante a entrevista: turmas numerosas, falta de sala de aula, inexistência de recursos pedagógico-musicais, falta de instrumentos musicais – o que gera frustração também nos estudantes que querem aprender a tocar e, como era o caso da Escola Pietra –, deterioração e pichação da escola, sujeira nas salas, goteiras no teto, muitos professores contratados, sem apoio pedagógico – a escola só contava com a atuação da vice-diretora, como vimos. É uma situação difícil que, certamente, outros professores experimentam nas diversas regiões de nosso país.

O relato da professora Edelweiss vai exatamente ao encontro daquilo que Penna (2010) nos apresenta sobre o trabalho do professor de música na escola de educação básica pública – suas condições de trabalho são diferentes da escola de música em relação ao tamanho das turmas, às instalações físicas e aos recursos disponíveis, entre outros. Além disso, tal qual nos falou a primeira professora investigada, a autora também afirma que os estudantes trazem diversas expectativas em relação à aula de música – tocar um instrumento musical, por exemplo. É uma situação complicada e difícil de lidar.

Por outro lado, Macedo (2015) acredita que as pesquisas sobre a prática do professor devem reconhecer as condições de trabalho do docente de música na escola para buscar reconhecer a profissão e o seu desenvolvimento na instituição escolar, se afastando de um caráter meramente prescritivo das investigações sobre a docência. Nossa investigação não está relacionada à prática docente, mas nos trouxe revelações importantes sobre as condições de trabalho docente nas redes de Jaboatão dos Guararapes e Olinda, as quais tem influência na constituição identitária profissional do professor de música na escola básica.

Em meio a esse contexto desordenado de desmotivação docente e falta de condições de trabalho, o professor de música também se vê desafiado a motivar o estudante durante suas aulas:

Então, nessa trilha desse caminho que eu percorri **dentro** da educação básica e ainda estou percorrendo, eu tive os **desafios**. Eu acredito que um dos desafios **mais marcantes para mim, que eu acho que ainda marca para mim é motivar o aluno, não é?!** , para que ele possa **entender** o que, na verdade, eu estou querendo que ele **tenha conhecimento**. Quando a gente está na educação básica com essa disciplina de música, **um fator importante** é que **você tem que trabalhar buscando** o universo do aluno, o que é que eu **pretendo** com essa aula de hoje, não é?! **Claro** que, muitas vezes as aulas... Eu já dei aula que quando eu saí: **Vixe Maria!** Que aula foi essa? **Um desastre!** Não gostei... Eu disse: **Não gostei! Não gostei! Não gostei!** Mas outras, quando você vê a turma **motivada**: “professora, eu gostei da aula e tal”. Então, isso aí, faz com que você cada vez mais se motive. Eu disse: bom..., eu acho que é por aqui, então! Acho... (EDELWEISS, 2017).

Nesse sentido, a elaboração e o desenvolvimento da aula no contexto das escolas regulares também é outra dificuldade encontrada pela docente participante dessa investigação devido a aspectos como delimitação de conteúdos – somente em 2017 foi divulgado pela rede de Jaboatão a seleção de metodologias adequadas às diversas faixas etárias – anos iniciais, anos finais, educação de jovens e adultos e peculiaridades das turmas do mesmo ano:

Então, essa semana eu estava pensando lá na escola. Eu estava pensando **comigo mesma** em relação a esse trabalho, ao meu trabalho **na educação básica...** Como a **cada dia que se passa** eu me deparo com situações diferentes na minha própria prática de sala de aula. Tem coisas que eu faço dentro de sala que... Eu disse: **bom**, não **tem como** fazer por aí, eu vou ter que fazer por aqui. Eu vou ter que **arriscar!** Muitas vezes, **tem dado certo...** não é?!, porque eu vejo, no caso, **o retorno** (EDELWEISS, 2017).

Novamente o reconhecimento da construção da docência por Gaulke (2013a) através do entendimento do saber-fazer por meio de experimentação e de tentativas aparece na prática da professora Edelweiss, só que agora também permeada pela busca do vínculo com o estudante, destacada pela autora, e presente na trajetória profissional da docente investigada. Nóvoa (2009) acrescenta que o registro das práticas, a reflexão acerca do trabalho, bem como o exercício da avaliação, como também pudemos observar no relato da docente investigada, são elementos centrais para a inovação e o aperfeiçoamento, e também contribuem para avançar na profissão.

O reconhecimento de que algo saiu errado no processo de ensino e aprendizagem quando ela mesma não gosta das aulas que ministrou, a reflexão sobre o seu próprio trabalho, a busca por novos caminhos para a construção do conhecimento com os aprendentes e o retorno dos estudantes revelam que a professora está em pleno processo de constituição profissional de sua docência de música na educação básica. Observa-se que ela afirma que o desafio mais marcante na sua trajetória nesse nível de ensino é motivar o aluno. Não é a falta de organização dos sistemas de ensino em relação ao ensino de música, não são as precárias

condições de trabalho que já encontrou e nem o fato de ter de trabalhar em duas redes com característica bem distintas – esses podem ser até fatores que contribuem para essa desmotivação –, mas é a motivação do aluno, é conseguir despertar nos seus alunos o desejo de aprender música o desafio mais marcante de sua docência na educação básica.

Essa constatação nos fez inferir que a concepção de docência que vem sendo desenvolvida pela professora Edelweiss é de uma profissão de interações humanas, conforme Tardif e Lessard (2014), porque seu objeto é constituído de relações humanas com pessoas que são capazes de resistir ou participar da ação dos professores – a professora falou que está sempre buscando o universo dos alunos. Fora isso, denota também o trabalho sobre o outro, na perspectiva de Dubet (2013), pois ela busca motivar esses estudantes para a aprendizagem musical, e evidencia também o que Nóvoa (2009) compreende como o ensino: uma profissão do humano e do relacional.

O último desafio profissional destacado diz respeito à desvalorização da disciplina, pois muitas vezes, afirma a professora participante, a música não é bem vista em relação à importância que ela tem:

A música **e a arte**, em si, até pelas outras linguagens, **ela não é vista** como algo **importante**, não é?! E a gente sabe muito bem que qualquer tipo de arte, principalmente a música, influencia **demais** qualquer indivíduo. Influencia no seu caráter, na sua vida, entendeu?! Ela influencia de uma maneira positiva, onde o estudante vai, no caso, ter suporte para **também** vivenciar melhor as outras linguagens (EDELWEISS, 2017).

A fala docente nos leva a refletir nas motivações pelas quais a música retornou às escolas. Percebemos que a docente demonstra ter clareza de que o ensino de música na educação escolar não visa à apreensão de um conteúdo específico, mas, sim, à formação humana, reconhecendo a relevância que a música tem para essa formação, enquanto conteúdo do componente curricular de Arte. Nesse sentido, Queiroz (2014) atesta que o domínio de um conteúdo específico é matéria prima para a prática docente na educação contemporânea, mas torna-se algo restrito diante da visão holística que o autor entende ser necessária a qualquer docente. Parece que a professora Edelweiss está conseguindo construir essa visão integral em sua prática docente de música na educação básica.

Diante de toda essa trajetória da docência na educação escolar, os frutos do trabalho colhidos em 2017 pela professora Edelweiss brotaram: a identificação dos estudantes com a música carnavalesca local foi um deles. Para surpresa da professora, seus alunos da rede municipal de Olinda não tinham afinidade com a cultura carnavalesca local. Diante disso, ela

decidiu fazer um projeto com os estudantes no qual eles estudaram os ritmos carnavalescos e seus compositores:

No final, houve uma **culminância** do projeto e os meus alunos apresentaram **os compositores, falando mesmo**, coisa que eles **têm muita** timidez de falar e se apropriaram [imitando a fala dos estudantes]: “Eita, professora, agora eu sei de onde o frevo veio, o frevo veio disso aqui... O ritmo do frevo é assim, Capiba é...” Essas coisas que eles não sabiam. Então, isso foi muito bom! Foi bom **para mim também**, está certo?! Então, **deu certo** em **todas** as minhas turmas de Olinda. Eu não tive problema! E eles **gostaram** e a gente já está vendo **também** os outros projetos, agora (EDELWEISS, 2017).

O projeto realizado por Edelweiss na escola olindense remete ao eixo que trata do patrimônio cultural imaterial como base para o ensino da música proposto por Queiroz e Marinho (2009). Utilizando-se de expressões culturais de Olinda, cidade considerada como patrimônio histórico e cultural da humanidade pela UNESCO, a docente pode revelar aos estudantes uma riqueza musical que era desconhecida por eles, fazendo com que pudessem compreender e experienciar diferentes expressões culturais de sua cidade.

Em Jaboatão dos Guararapes, por sua vez, a aprovação de ex-aluno em cursos técnicos de música representou o resultado ou o retorno – como ela mesma chamou –, do seu trabalho na primeira rede de ensino na qual se tornou professora de música. O estudante foi seu aluno do sexto ao nono ano, tendo começado nas oficinas de flauta doce. Ele já tocava trompete na igreja e entrou também para a banda da escola. Sempre foi aplicado nas aulas de música. Na semana anterior à concessão da entrevista narrativa pela docente, o estudante a procurou na escola para lhe informar que havia sido aprovado nos processos seletivos de duas escolas técnicas de música, que já havia ingressado em um dos grupos musicais de uma dessas escolas e que, no mês de abril de 2017, iria se apresentar com esse grupo na França:

[...] quando a gente vê que o aluno disse que que tudo o que eu passava na sala, ele saía pegando, **estudando**, pegando aqui, pegando acolá, **ia para internet** e disse que serviu. E também **umas dicas** que eu dei ele, **os livros** que eu emprestei para ele poder fazer algumas coisas lá na igreja, tocar lá na igreja, **pois ele tocava** nos grupos da igreja. Ele disse que o ajudou muito, não é?! Então, eu **fico muito feliz** com essa **minha outra experiência**, com **esse retorno** que o aluno **trouxe** para gente e a gente fica **feliz assim** porque a gente, de uma forma ou de outra foi **coparticipante** dessa atuação dele, **dessa caminhada** dele, **a mais nova caminhada** dele agora como estudante de **música**. Ele disse que não deixaria mais nunca a música [com ar de riso]. Vai continuar do mesmo jeito. Vai começar a fazer os testes para entrar no Exército, na Marinha, quando estiver já **com a idade certa**. Eu disse: “é mesmo?!” Ele está muito empolgado, certo?! [risos] **Pronto!** É essa a experiência que eu.... esse **parêntese** que eu abri, deixando registrado, certo?! (EDELWEISS, 2017).

Ao longo de toda a sua trajetória docente na educação básica, percebemos como a primeira professora participante da pesquisa foi atribuindo sentidos e significados à educação básica, para qual se sentia despreparada e nem parecia desejar como campo de trabalho. Desde o estágio extracurricular e ao se confrontar com sua escolha profissional, ela procurou interagir com colegas, gestores, estudantes e pais de maneira tal que foi aprendendo e se apropriando da profissão. Conforme Nóvoa (2009), inferimos que ela está conseguindo se apropriar da cultura profissional, desenvolvendo seu tato pedagógico e fortalecendo o seu compromisso social, indo além da escola e conseguindo que seus alunos ultrapassem os limites do que lhes foi delineado como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade – facetas que definem o bom professor para esse autor.

Conseguimos também perceber que a docência exercida pela professora Edelweiss se expressa e se desenvolve como uma profissão de interações humanas, a qual se constitui como uma atividade profissional complexa, na qual ela, enquanto profissional da educação, exerce seu trabalho na escola básica zelando pela aprendizagem dos estudantes, (re)construindo uma gama de saberes docentes e agindo com ética, conforme Dubet (2013), Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (2009); Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018), Veiga (2007), Farias *et al.* (2009), Cunha (2010) e a legislação educacional brasileira – LDBEN nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A seguir, conheceremos os elementos identitários revelados pela docente em sua narrativa.

6.1.3 Identidade

A identidade pessoal da professora Edelweiss é caracterizada pela motivação, uma força mobilizadora das ações e comportamentos das pessoas. É algo de caráter intrínseco e subjetivo. A própria docente investigada questiona a si mesma acerca disso, dessa sua característica: “**Na verdade, é muito complicado de você entender** o que é que **te motiva**, não é?! O que é que te **motivou** a continuar e a não desistir da educação básica” (EDELWEISS, 2017).

Entretanto, mesmo que reconheçamos a subjetividade que caracteriza a motivação, a docente investigada parece buscar na fé uma fonte para renovar a sua disposição para o trabalho nas escolas: “Eu disse: Meu Deus! Eu... **eu sempre peço**. Eu disse: me dá forças para que eu possa [risos] continuar **dessa forma**” (EDELWEISS, 2017).

Um momento importante na construção de sua identidade social, por sua vez, foi revelado em seu relato de vida pelo primeiro obstáculo a superar após a conclusão do curso de licenciatura em música – a empregabilidade:

Então, depois, eu comecei a entender que eu **só tinha** aquele caminho: era **enfrentar** o desafio que a **própria** educação básica, o próprio **sistema** estava me dando porque **era uma oportunidade**, na verdade, uma **oportunidade de emprego** e oportunidade também de desenvolver aquilo que eu tinha, que estava comigo desde a época do curso técnico, não é?! (EDELWEISS, 2017).

Conforme afirma Dubar (2005), a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem um momento crucial da construção de uma identidade autônoma, sendo um dos acontecimentos mais importantes para a identidade social atualmente. Para esse sociólogo, a construção de uma identidade profissional básica dependerá do resultado dessa primeira confrontação. Vejamos o que esse primeiro confronto repercutiu na constituição identitária profissional da professora Edelweiss e que foi desvelado por meio da entrevista na narrativa.

Na identidade profissional docente da professora participante, o processo de identificação profissional ocorreu ao longo da formação inicial da docente e continuou durante sua carreira fundamentado em uma negação:

Bom, na verdade, eu nunca me imaginei, **como professora** da Educação Básica. Quando eu estava fazendo a Faculdade, **o meu foco** era, na verdade, **terminar** a universidade e a licenciatura. Mas aí, **dentro** da própria universidade, a Universidade Federal, eu fui me apropriando de **tudo** em relação às disciplinas. Então, eu fui pegando uma experiência do que **seria** licenciatura, o que é licenciatura, serve para quê. Para quê? Então, eu ouvia falar, sabia o que era educação básica, mas aí, na verdade, eu **nunca** me **via** como professora de educação básica, né?! (EDELWEISS, 2017).

Ao refletir sobre o que a motivava a permanecer na educação escolar, como vimos, a docente reiterou a sua falta de identificação profissional, a princípio, com esse nível de ensino: “Ah... Não vou dizer que eu vou desistir. **Não quero mais nada** com a educação básica, até porque **eu nunca me vi dentro da educação básica**, não é?!” (EDELWEISS, 2017).

Durante a sua licenciatura, a docente inicialmente se sentiu perdida sobre o que estaria fazendo ali naquele curso. Depois, foi descobrindo que era para lecionar e, em seguida, por meio dos questionamentos sobre onde lecionar, ela foi tomando informações sobre o campo de trabalho que seria o *lócus* de constituição de sua identidade profissional docente – as

escolas de educação básica. Nessa busca, a professora Edelweiss compreendeu que o curso a prepararia para ser professora da educação básica e que ela não teria outro caminho a seguir, pois também não se via como professora de instrumento mesmo tendo o curso técnico de piano – para qual o curso de licenciatura também a habilitava, uma vez que a educação profissional é uma das modalidades desse nível de ensino (EDELWEISS, 2011).

Observamos que os processos de socialização experimentados na universidade pela docente foram decisivos para o seu processo de identificação profissional com a educação básica, ainda que ela e outros professores formados pelo mesmo perfil curricular se sentissem despreparados para atuar nesse nível de ensino. Erikson (1987) e Hall (2011; 2013) ponderam que os processos de socialização, e não somente os aspectos psíquicos e individuais, são relevantes para a construção da identidade. Dubar (2005), por seu turno, acrescenta que as dualidades do processo de socialização constroem conjuntamente os indivíduos e definem as instituições.

Partindo de uma negação – que também é parte da constituição identitária, uma vez que ao negarmos algo estamos afirmando alguma coisa –, Edelweiss foi tomando informações sobre um campo profissional, compreendendo suas possibilidades de trabalho nesse campo e gradativamente se projetando e se reconhecendo na educação básica mesmo se sentindo despreparada para atuar profissionalmente nela. Scartezini (2017) acrescenta que as tensões podem ter consequências positivas sobre a identidade profissional ainda que sejam acompanhadas por sentimentos negativos e que o enfrentamento dessas pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse sentido, o estágio extracurricular parece ter sido um divisor de águas para a determinação da escolha profissional de Edelweiss.

Então, particularmente, uma experiência, **para mim, dentro da** minha caminhada **de ensino** como professora da educação básica a qual foi uma experiência **muito válida**, que **me marcou muito** foi esse trabalho com esses alunos especiais. Porque eu sempre dizia às pessoas, as pessoas perguntavam, eu dizia: **Não!** Eu não sou experiente na área, eu não sou musicoterapeuta, eu não sou... Apenas, **eu estou** trabalhando da maneira que **eu acho que se deve trabalhar**. Trabalhando com músicas, instrumentos, fazendo **desenhos de instrumentos**, mostrando algumas coisas a eles (EDELWEISS, 2017).

O estágio extracurricular, que já foi abordado na parte inicial da história de vida de Edelweiss, aparece aqui novamente em virtude da importância que percebemos nele para o processo de constituição profissional da docente investigada. No nosso entendimento, esse estágio parece ter sido o embrião, se assim podemos dizer, dessa identidade profissional docente da professora Edelweiss na educação básica, pois superar o desafio de ministrar aulas

de música a crianças com deficiência sem ter um preparo específico para tal, ainda no final do seu curso de licenciatura e por meio de um contrato de trabalho temporário com a Prefeitura do Recife, mas buscando o apoio de professores da universidade, da professora especialista da escola, de colegas professores, da gestão e dos pais, foi algo, de fato, louvável. Percebamos que ela traz isso em sua entrevista como algo que marcou positivamente a sua trajetória profissional na educação escolar, ainda que pareça ter sido uma experiência negativa a princípio. A impressão que temos é como se ela dissesse para si mesma: ora, se eu fui capaz de obter um resultado satisfatório para estudantes, professores, gestão e pais na minha atuação profissional com educação especial sem ainda estar formada, mas buscando uma formação em serviço, por que é que eu não consigo superar outros desafios da docência de música na educação básica?

Outro aspecto a considerar dessa experiência no estágio extracurricular é o fato de Edelweiss admitir sua inexperiência na área de educação musical inclusiva e também negar o fato de ser musicoterapeuta – um músico com formação específica para atuar com a música de forma terapêutica. Isso parece óbvio, uma vez que ela não tinha e não tem a formação para tal exercício profissional, mas inferimos que o fato de negar a identidade profissional de musicoterapeuta para as pessoas na escola reforçou a afirmação de sua identidade profissional docente para si e para o outro como professora de música da educação básica – para qual o trabalho com a educação musical inclusiva é uma das atribuições atualmente. Essa tensão enfrentada pela docente contribuiu para o desenvolvimento de sua identidade profissional docente, conforme Scartezini (2017).

Nesse sentido, Moita (2013) nos revela a relevância das interações entre o universo profissional e os universos socioculturais nos quais o docente se insere – nesse caso, a experiência com educação musical inclusiva no estágio extracurricular na escola municipal do Recife. Dubar (2005) acrescenta que a identidade profissional pode ser construída, transformada com o passar do tempo – a professora saiu de uma negação para um processo de adesão à profissão. Essa adesão à profissão, conforme Nóvoa (2013), iniciada durante a licenciatura e marcada positivamente pela experiência de estágio extracurricular, fez com que a docente investigada adotasse valores, princípios e projetos, investindo na formação musical daquelas crianças com deficiência.

Outro elemento importante desse processo de constituição identitária profissional foi a sua identificação com os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a professora, isso veio a partir de sua experiência anterior de trabalho com crianças em sua igreja: “então, isso facilita também esse universo para você trabalhar com... crianças de segundo ano, terceiro

ano, quarto ano, quinto ano, né?!” (EDELWEISS, 2017). Vamos conhecer um pouco mais sobre essa experiência.

A igreja como espaço de socialização profissional foi um dos elementos que atuou na construção identitária profissional da docente investigada por meio das primeiras oportunidades para trabalhar com musicalização de crianças, que ocorreram nesse espaço não escolar de ensino de música – ainda na licenciatura:

E foi quando começaram, na verdade, as oportunidades de **trabalhar com crianças**, trabalhar com outros grupos, não é?! Então, isso me veio primeiramente, eu acredito – eu não sei **se é... relevante** esses contatos que a gente tem logo dentro da igreja – por trabalhar também com igreja na área de música. Então, **me vieram** esses contatos de começar a trabalhar com crianças, com coral infantil e também junto com professores que **já** lecionavam no estado, em Prefeituras. Eu acredito que esses contatos foram muito **bons** porque eu comecei a trabalhar na igreja, nas igrejas que eu participei na área de música com canto coral, não é?! E assim eu fui entendendo, na verdade, esse universo da educação básica, o que seria, na verdade (EDELWEISS, 2017).

O contato com prática de ensino de música na igreja e a interação com professores da educação básica, que também atuavam com o ensino nesse espaço não escolar de ensino de música que é a igreja, também foi um fator de constituição da docência e da identidade profissional docente da professora investigada, como ela mesma reconhece. Para Dubar (2005), a inserção nas relações de trabalho por meio da participação em atividades coletivas em organizações contribui para a construção biográfica da identidade profissional. Nesse sentido, inferimos que a igreja enquanto espaço não formal de ensino de música também foi relevante para a constituição da identidade profissional docente da professora Edelweiss, fazendo com que a docente tivesse uma identificação com os anos iniciais do ensino fundamental e remetendo-nos à docência como missão, conforme Lessard e Tardif (2014), Nóvoa (1991; 2014), Fonterrada (2005) e Holler (2010).

Por outro lado, antes mesmo de ingressar na Licenciatura, a professora Edelweiss nos revelou que encontrou na igreja um espaço para experimentar a prática vocal em um grupo musical que trabalhava com música, evangelismo e ação social: “gostei muito da minha passagem pelo grupo! Aprendi bastante, porque, na época, eu ainda estava muito crua na área musical em relação à divisão vocal. Então, isso me ajudou bastante!”. Fora isso, quando ela já estava na ETECM, também pode aplicar os conhecimentos teóricos e práticos de música que estava apreendendo na escola através da liderança da parte musical de um grupo de meninas da igreja, pondo em prática o que estava aprendendo no curso Técnico em Piano

(EDELWEISS, 2019). Nesse sentido, a igreja também se revelou como um espaço de socialização pré-profissional para a docente.

O momento em que a professora investigada se dá conta do seu reconhecimento da identidade profissional docente de professora de música da educação básica é relatado na parte inicial de sua entrevista narrativa. Em sua fala, ela demonstra convicção ao afirmar o seguinte: “Eu disse: bom..., sou professora agora da educação básica, agora eu entendo. Sou professora da educação básica! Então, eu vou ter que ver **como** é que eu vou trabalhar **dentro** da educação básica, como é que eu vou **enfrentar** esse universo **tão cheio de problemas, não é?!**” (EDELWEISS, 2017).

Para nós, o fato de esse reconhecimento ter sido relatado na parte inicial da entrevista narrativa denota que, apesar de todos os percalços encontrados em sua trajetória profissional – algo usual no processo de constituição identitária –, a docente não tem mais dúvida daquilo que é sua profissão: professora de música da educação básica. Recorremos novamente à Nóvoa (2013), ao afirmar que o processo identitário dos docentes é firmado pelo que ele denomina de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Como já dissemos, pareceu-nos que a adesão surgiu durante o estágio extracurricular, ao final da sua licenciatura. A escolha da melhor maneira de agir, que é o que o autor chama de ação, também permeou toda a sua prática desde o estágio e sempre mobilizava suas ações, assim como a autoconsciência, a qual consiste no pensamento reflexivo.

O comprometimento profissional é um traço marcante da identidade profissional docente de Edelweiss. O cumprimento do seu horário de trabalho, a forma como se relaciona com estudantes, pais, gestores, pares e funcionários, a maneira como se preocupa com a aprendizagem dos estudantes e a capacidade de manter a qualidade do seu trabalho, mesmo em meio às grandes diferenças existentes nas condições de trabalho das duas redes nas quais atua, são características identitárias profissionais docentes peculiares:

Eu trabalho com dois municípios que têm perfis **totalmente diferentes**, duas escolas que apresentam dois perfis, realmente, **totalmente diferentes**, né?!, o que faz com que eu **ainda acredite** no meu trabalho **como** profissional de música tanto em uma como outra rede. **Mesmo tendo** que estar enfrentando **muitos... muitos desafios**. **Mesmo** [com muita ênfase] com todos os problemas que **todos os dias** a gente enfrenta, não é?!, **mas** eu ainda acredito no meu trabalho e, principalmente, no retorno que ele trouxe, que ele vem trazendo (EDELWEISS, 2017).

De acordo com Nóvoa (2013), a identidade é um lugar de conflitos e batalhas, não é um dado adquirido nem é uma propriedade, nem mesmo um produto – é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Essa concepção do autor ficou bastante

evidente na fala da docente investigada, pois desafios nos remetem a lutas – as quais, para ela, não são poucas. Mas mesmo assim, a professora Edelweiss acredita no seu trabalho, principalmente por causa dos frutos que ela vem colhendo, dos quais os mais recentes nós explicitamos no trecho de sua história de vida que tratou da docência de música na educação básica.

A interação é outro elemento destacado na identidade profissional docente da professora investigada desde o período do estágio. Pudemos perceber isso de maneira evidente no seu depoimento sobre as suas relações com seus pares e formadores: “Conversava **muito** com a professora deles. E ela foi me dando **muito suporte**. Fui atrás de professores da **Federal**”; com a gestora da escola do estágio extracurricular: “Aí, nisso, eu fui **negociando**. Foi através de negociação com a escola, com a direção da escola”; com os pais das crianças com deficiência: “eu conversava **com os pais**. Entendeu?! Se os pais estivessem **lá**, então, que os pais ficassem **perto deles, próximos**. Então, **isso foi funcionando**”; e, finalmente, com os estudantes, cujo depoimento marcante é sobre seu ex-aluno que foi aprovado nos dois processos seletivos das escolas técnicas: “Então, foi uma experiência **muito válida** que eu queria deixar aí registrada a questão **desse incentivo** do professor **para o aluno**” (EDELWEISS, 2017).

A identidade se constrói na subjetividade de cada pessoa, mas também está firmada nas relações – na família, na escola, na igreja, no trabalho e na comunidade local. Conforme nos apresenta Marcelo (2009), a identidade é um fenômeno relacional e a identidade profissional docente é um conceito que evolui e se desenvolve, tanto de maneira pessoal quanto coletiva. Percebemos isso na trajetória da professora investigada por meio das suas diversas interações no ambiente profissional.

A resiliência não aparece como termo dito pela docente investigada em seu relato de vida, mas permeia toda a sua trajetória profissional, desde a licenciatura. Ela se expressa na não desistência da escola básica enquanto campo de atuação profissional, no desenvolvimento da habilidade de atuar em várias etapas e modalidades da educação escolar, no bom humor com que encara as adversidades da profissão, na busca por estratégias e soluções para as dificuldades encontradas na sala de aula, na humildade em reconhecer os seus próprios limites de conhecimento.

Mas esses desafios que você enfrenta no seu dia a dia, no seu cotidiano dentro da **escola básica**, essas coisas servem mais para que você possa **ser motivado a não repensar**, mas a **você pensar, a você**, como professor, pensar na **tua identidade**, na verdade. Como é que está sendo isso?! Como é que você está se vendo **dentro desse universo** assim **tão conturbado** que está a educação, **hoje**, no Brasil,

praticamente?!... **Principalmente** a educação básica! Então, eu fui nessa caminhada **dessa trajetória todinha**, eu fui **buscando ter meu espaço** através **da minha postura** em relação a isso, eu acredito. E... **acreditando** também que essas dificuldades **todas** que a gente está passando, **que eu passei**, na verdade, **só serviu** para que eu pudesse cada vez mais **continuar**. A questão da desmotivação, a questão **dos desafios** também. Eu acho que serviu para que eu pudesse assim continuar essa caminhada dentro do trabalho da educação básica, entendeu?! (EDELWEISS, 2017).

Para Wille (2013), a identidade profissional é uma das identidades dos professores – ela é atravessada por pluralidades e construída a partir da significação social da profissão. As pluralidades, às quais se refere a autora, recebem influência da família e das instituições, mesclam identidade social e cultural, bem como sofrem a ação decorrente daquilo que se vive e se aprende ao longo da existência e da vida profissional. A atitude da professora Edelweiss diante dos desafios da educação e da desmotivação percebida por ela nesse contexto serviu de suporte para sua característica identitária profissional mais marcante – a resiliência e sua identificação profissional com a docência de música na educação básica.

O reconhecimento profissional da docente investigada foi apenas uma consequência do seu trabalho e da sua postura perante ele, em nosso entendimento. Os estudantes, tanto os que estão no dia a dia do seu trabalho quanto os ex-alunos, se referem às aulas da professora com alegria, com aceitação, com saudade e ansiedade para ter aula novamente, como espaço de aprendizagem de novos conteúdos. Seus pares, por seu turno, reconhecem e confirmam que os estudantes gostam das aulas e que têm uma identificação com a professora, isso desde o estágio extracurricular. O reconhecimento dos gestores é expresso pelo reconhecimento da produtividade dela por parte da diretora, no trabalho com estudantes com deficiência, e no reconhecimento do cumprimento com zelo de suas responsabilidades profissionais pela vice-diretora da Escola Pietra. Por fim, a Secretaria de Educação de Jabotão, ao adotar o livro de Arte escolhido por ela e pelo professor de Artes Visuais da escola, demonstra a valorização do trabalho docente na escola local e o reconhecimento do seu valor no processo de aprendizagem dos estudantes e para o município, uma vez que esse livro poderia ter chegado às escolas sem sequer escutar os professores. É provável que essa busca pelo universo do aluno, pelo universo da educação básica que a professora Edelweiss menciona repetidas vezes em seu relato de vida, tenham contribuído para que ela alcançasse esse reconhecimento profissional nas duas redes.

Figura 6 – Da esquerda para a direita: a gestora, professora Edelweiss, uma professora e a segunda gestora, todas da Escola Dakota, no Hotel Barramares, Piedade, 2012.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Edelweiss.

A história de vida da professora Edelweiss construída com a participação da pesquisadora, conforme preceitua Santamarina e Marinas (1994), foi permeada primeiramente por desafios, depois por motivações e, em seguida, por desmotivações. Ao longo de sua trajetória profissional, a desmotivação se transformou em um sentimento de pertença pela docência de música na escola básica, os desafios se transformaram em retornos – os frutos do seu trabalho e a motivação foi a mola propulsora para que todo esse processo ocorresse, resultando em sua característica identitária profissional docente marcante – a resiliência: “Então, você que tem que ir à procura, você é que tem que **se arriscar**, não é?! Até porque ensinar também é **um risco!** Ensinar exige risco, exige criticidade, exige **pensar**” (EDELWEISS, 2017).

Apoiada em princípios da pedagogia da autonomia freireana, a docente se ressignifica na docência de música na educação básica, construindo e reconstruindo sua identidade profissional docente em meio à fluidez do mundo contemporâneo. Nessa direção, Cruz e Aguiar (2011) acrescentam que a identidade docente tem um sentido processual que se atualiza permanentemente quer seja quando os professores refletem sobre a sua prática, que seja quando são participantes de pesquisas científicas na área de educação, em coautoria, ou mesmo quando tecem novos construtos sistematizando e teorizando os saberes da experiência. Vamos conhecer a história de vida da professora Brisa Cantante.

6.2 PROFESSORA BRISA CANTANTE: UMA DOCENTE APAIXONADA PELO CANTO CORAL NA ESCOLA

Quando eu vejo um coral cantando, para mim é um símbolo, é uma demonstração, **na prática, do quanto a gente** pode viver bem com as nossas diferenças. A minha voz é diferente da tua, mas quando a gente junta fica lindo! Se eu pudesse eu transformaria o mundo inteiro em um coral [rimos juntas], porque acho que é uma prática muito boa, que traz muita felicidade para quem participa. Eu acho que é uma ferramenta de trabalho que o músico tem. Não é sendo romântica aos extremos, não, mas que ele tem condição de mudar muita coisa na sociedade através do canto coral, ele tem! (BRISA CANTANTE, 2018).

Um substantivo feminino adjetivado por um termo primariamente relacionado à música foi o nome fictício escolhido pela segunda professora de música investigada em nossa tese. De acordo com o Dicionário Michaelis, enquanto substantivo, a brisa pode ser definida como “vento suave que, durante o dia, sopra do mar para a terra e, à noite, da terra para o mar”, “vento fresco, agradável; aragem, fresca” ou mesmo “qualquer espécie de vento”. Enquanto adjetivo, cantante é o “que canta”, o que é “próprio para se cantar”. No entanto, para a professora que já está se encaminhando para o final de sua carreira docente de 23 anos, Brisa Cantante é como ela se vê enquanto docente de música da educação básica:

Refere-se ao meu amor pela liberdade com suavidade e pela minha fé no bem-estar promovido pela música. Busco ser algo semelhante para os que de mim se aproximam, em especial para os meus alunos. Algo que alivie e dê prazer (BRISA CANTANTE, 2019).

Pela própria definição dada ao seu nome fictício, a professora não se vê como qualquer espécie de vento, como também definiu o dicionário, mas se vê como um vento suave, que provoca bem-estar nas pessoas através do canto, principalmente nos seus alunos. Pareceu-nos que o nome escolhido pela docente revela a leveza de quem olha para a docência com os olhos das boas experiências vividas, mas também a certeza de quem sabe qual tipo de vento fez e faz soprar em sua trajetória profissional. Uma brisa que canta, o canto coral – sua grande paixão desde a infância, que se refletiu de forma singular em suas práticas musicais escolares por todas as escolas particulares por onde passou.

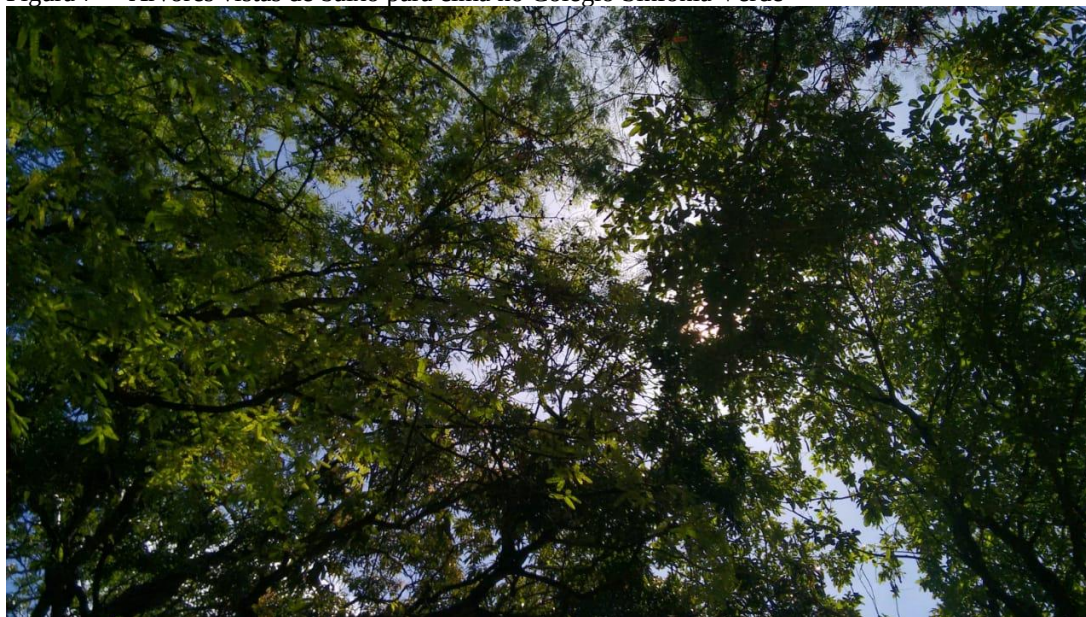
Natural de Recife-PE, Brisa Cantante nasceu em 22 de dezembro de 1958. Sua mãe é uma dona de casa recifense e seu pai era funcionário da Rede Ferroviária Federal, nascido em Palmares, município da região da Mata Sul do estado de Pernambuco. Desde criança a professora Brisa teve contato com a música tanto na sua família quanto na igreja evangélica, à

qual fazia parte. Em 1992, concluiu o seu curso de Bacharelado em Música Sacra no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, tendo sido a primeira oradora do sexo feminino do Curso de Música Sacra na solenidade de formatura das turmas de bacharéis em Teologia, Ministério Cristão, Educação Religiosa e Música Sacra da instituição. Seu trabalho de conclusão de curso foi um recital de Iniciação Musical com músicas instrumentais e corais realizado com o Coro Infantil de sua igreja, em Recife. Seis anos mais tarde, em 1998, concluiu o seu curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco.

A primeira escola onde Brisa trabalhou foi o Colégio Sinfonia Verde. Lá atuou como professora de música durante mais de 20 anos, no período de 1995 a 2016. Esse nome está relacionado à escola, porque a docente aprecia as árvores de uma maneira bem especial:

Fui aluna do Sinfonia Verde e uma das coisas que mais me davam prazer era olhar as árvores de baixo para cima e me encantar com os desenhos únicos e irrepetíveis que cada uma fazia contrastando com o azul do céu. Mais tarde tornei-me Professora de Música e passei boa parte da minha vida espalhando sons nesse paraíso verde (BRISA CANTANTE, 2019).

Figura 7 – Árvores vistas de baixo para cima no Colégio Sinfonia Verde



Fonte: Registro da autora.

Há duas escolas nas quais a segunda professora de música investigada trabalha atualmente. Cantos de Paz é uma delas. Lá, ela é livre para gerir o próprio trabalho e se sente como chefe de si mesma, de certa forma. Na sua opinião, “para quem trabalha com arte, a liberdade é oxigênio”. No Colégio Cantos de Paz, ela respira, é acreditada e respeitada nas suas escolhas. Como ela mesma nos disse: “Mas, o melhor é saber que essa liberdade foi conquistada. Não foi sempre assim desde o começo. Houve uma trajetória através da qual eu

conquistei, por isso o valor dessa paz é maior” (BRISA CANTANTE, 2019). O outro colégio onde está trabalhando é a Escola Nova Canção:

Ela chegou para mim de modo absolutamente inesperado, algo que elevou minha autoestima quando eu estava em um momento de dor. Eu estava sendo injustiçada, estava ferida. Então, Deus me promoveu e me consolou. Nessa escola, eu recebi honra e respeito pelo meu trabalho. Soou para mim como música nova, fortaleceu minha dignidade, de fato (BRISA CANTANTE, 2019).

As duas escolas nas quais Brisa Cantante passou menos tempo de sua carreira foram: Aprendizizes da Melodia e Encantos do Canto. Por outro lado, foram instituições nas quais ela foi a primeira professora de música. No Colégio Aprendizizes da Melodia, ela foi convidada a começar o trabalho do zero em uma escola recém-inaugurada onde tudo era novo. Já no Colégio Encantos do Canto, ela pode obter a admiração dos coordenadores e colegas de trabalho pelo surgimento do canto coral na escola (BRISA CANTANTE, 2019).

Observamos que todos os nomes fictícios escolhidos para as instituições de ensino pelas quais a professora Brisa Cantante passou têm relação com o canto coral, a prática musical mais marcante de sua vida pessoal e de sua trajetória na escola. Ao mesmo tempo, esses nomes e suas respectivas definições revelam o que marcou a professora em cada fase de sua carreira profissional como professora de música nessas instituições de ensino. Goodson (2013, p. 75) nos diz que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, [...] esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. Nesse sentido, o núcleo familiar onde nasceu Brisa e a família que ela construiu com o marido foram fundamentais para o desenvolvimento da sua musicalidade na infância e na adolescência, bem como serviram e servem de suporte para suas atividades profissionais na escola em sua vida de casada, conforme veremos no próximo ponto dessa seção do capítulo.

6.2.1 Família

O gosto pela música foi despertado na professora Brisa Cantante por influência de sua família. Os genitores de Brisa foram pessoas que contribuíram para a sua formação musical desde a infância. Sua mãe deu incentivo para que ela estudasse música, colocando-a para estudar essa arte aos oito anos de idade. Entretanto, sua identificação com o acordeom trouxe preocupação para seu pai:

Lá na minha casa tinha um acordeom de 120 baixos *Scandalli* [risos] **graaande demais** e eu era bem magrinha, bem pequeninha, com oito anos, mas eu tentava tocar e meu pai ficava preocupado com a minha coluna: “você vai ficar doente!” E eu dizia: “tem nada, não! Mas eu vou aprender.” E eu ficava tentando, tentando até que eu consegui tocar umas coisinhas. E daí, fui seguindo! Depois, **fui estudar piano** (BRISA CANTANTE, 2018).

Anos mais tarde, quando chegou o período de preparação para o vestibular, o exame de acesso ao ensino superior da época, Brisa percebeu que havia certa resistência de seu pai em relação à sua escolha pelo curso de Licenciatura em Música:

Não era uma coisa muito forte, não. Mas eu percebia que meu pai se preocupava **um pouquinho** com o meu futuro, porque eu estava pensando em ser professora de música [risos soltos e altos] [rimos juntas]. Ele dizia assim: “mas, minha filha você gosta tanto de estudar e você vai fazer música?” [risos soltos e altos] [rimos juntas]. Acho que muita gente passou por isso! [com ar de riso] (BRISA CANTANTE, 2018).

Essa postura do pai da professora fez com que ela refletisse sobre o que ele havia lido, pensasse sobre o ponto de vista dele acerca de sua escolha profissional. Seu pai era uma pessoa por quem ela nutria e ainda nutre uma grande admiração. De acordo com suas próprias palavras: “Ele era um homem honesto, justo, lindo, **maravilhoso**. Meu pai, para mim, foi uma **influência muito forte na minha vida...** Uma influência positiva **muito grande**” (BRISA CANTANTE, 2018). Esse pensar e refletir sobre o ponto de vista paterno fez com que Brisa Cantante optasse por fazer curso superior em Biologia em seu primeiro exame vestibular, uma vez que essa era também uma área que ela gostava muito e conseguia bons resultados nos exames simulados de vestibular.

Além dos seus pais, o irmão mais velho de Brisa foi uma forte influência no seu gosto pela música: “meu irmão mais velho me influenciou **muito também**. Ele era pianista e cuidava do coral, cuidava de quartetos masculinos. [...] O primeiro piano que entrou na minha casa foi meu irmão que comprou e eu tentei dedilhar algumas coisas.” O irmão mais velho da docente de música também foi quem a ajudou a ingressar no coro de adultos da igreja quando ela tinha somente doze anos de idade: “Meu irmão era pianista e eu pedi a ele para interferir [risos soltos] para eu poder entrar” (BRISA CANTANTE, 2018). A igreja foi um local também importante para o desenvolvimento da musicalidade de Brisa, chegando a se tornar espaço de socialização pré-profissional dela, como veremos no ponto que trata da identidade dessa professora de música investigada em nossa tese.

Figura 8 – Irmão da professora Brisa Cantante ao piano



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

Depois de se casar, Brisa teve que deixar a graduação em Biologia para ajudar o marido na panificadora da família: “e eu usei mais ou menos isso aí como uma desculpa para trancar o curso [rimos juntas]. Fiquei com ele dando uma força. E, depois, quando me decidi a voltar a estudar, resolvi voltar **para a música**” (BRISA CANTANTE, 2018). Observamos que até mesmo o caráter de tensão de identidade profissional relacionado à escolha pela licenciatura em música resultou em uma contribuição positiva sobre o processo de identificação profissional da docente, conforme Scartezini (2017). Após a sua formatura na Licenciatura em Música, ao receber seus primeiros salários como professora, Brisa Cantante deu um presente bastante caro para suas condições à sua mãe e no mês seguinte deu outro presente ao seu pai: “nunca esquecerei o seu sorriso de satisfação e orgulho da filha – sorriso lindo que eu amava!” (BRISA CANTANTE, 2019).

O marido da docente se tornou o seu grande apoio na execução de práticas musicais escolares nas instituições de ensino por onde Brisa passou. Quando foi necessária a montagem de um estúdio de som móvel na Escola Sinfonia Verde para gravação de CD do Projeto Coral Pioneiro, seu marido virou a noite pregando cobertor na parede de uma sala para fazer o isolamento acústico do ambiente. Em 2018, quando realizou a atividade lúdica orquestral no Colégio Nova Canção, seu esposo:

[...] foi quem saiu atrás das caixas por todo canto que ele andava [risos soltos]. Trouxe **muita** caixa de papelão para mim, **imensas, boas**, não é?! Ele trouxe um material **excelente!** Por todo canto que andava ele dizia: “Brisa, eu vi uma caixa

hoje só me lembrei de ti.” [rimos juntas]. Então, foi muito bom! (BRISA CANTANTE, 2018).

A influência musical recebida por Brisa Cantante de seus pais, de seu irmão e da sua igreja foi fundamental para o desenvolvimento de sua musicalidade e também para a escolha da docência de música como profissão, em nossa percepção. Freitas e Aguiar (2018c) nos dizem que a escolha pela licenciatura por parte de professores de música ainda em formação aparece na infância e na juventude, uma vez que é nessa época da vida quando o ato de tocar um instrumento musical é estimulado na família, influenciado pelos pais, além das experiências vividas na igreja. No caso da professora Brisa, seu irmão teve uma importância crucial para o desenvolvimento do seu gosto pela música e seu pai, com sua resistência a que ela cursasse a licenciatura, proporcionou uma tensão que foi positiva para o seu processo de identificação profissional com a docência de música na educação básica.

6.2.2 Docência de Música na Educação Básica

A primeira escola de educação básica na qual Brisa Cantante atuou profissionalmente foi o Colégio Sinfonia Verde, como vimos na parte introdutória desta seção. De acordo com a docente, essa instituição escolar tem uma tradição antiga na área de música, sendo pioneira na prática de canto coral. Essa ligação tão antiga da escola com a música, em sua perspectiva, deve-se ao fato das raízes evangélicas da escola – uma centenária instituição confessional evangélica de educação básica. Os estudantes de sua época de trabalho, em sua maioria, eram oriundos de famílias evangélicas e já eram habituados à prática musical nas igrejas, trazendo um grande diferencial para educação musical naquela instituição por esse motivo. Dessa forma, havia um grande quantitativo de alunos com afinação vocal satisfatória: “essa experiência do Sinfonia Verde **foi boa** para mim, foi gratificante! Passei 22 anos no Sinfonia Verde!” (BRISA CANTANTE, 2018).

Em 1996, ano seguinte ao início do seu trabalho no Colégio Sinfonia Verde, Brisa foi convidada para trabalhar no Colégio Cantos de Paz, também de classe média alta. Se fosse contar o tempo contínuo de sua permanência nessa escola, Brisa teria 23 anos de atividade. Entretanto, ela está no colégio há 21 anos: “eu fui demitida em 2013 por uma questão que não tinha nada a ver com a minha prática profissional e depois fui convidada a voltar em 2016. A mesma pessoa que me demitiu, me quis de volta e me recebeu com muita honra”. Nessa escola ela foi contratada as duas vezes como Regente de Grupo Coral, apesar de ministrar

aulas para turmas, não sendo responsável somente pelo coro escolar (BRISA CANTANTE, 2018).

Durante seis anos e meio de sua carreira profissional na educação básica, entre os anos de 1999 e 2005, Brisa Cantante trabalhou no Colégio Aprendizes da Melodia como professora de música prestadora de serviço. Mesmo recebendo o apoio da instituição escolar para o seu trabalho docente, a professora apaixonada pelo canto coral na escola teve que sair do colégio: “a questão foi mais pessoal – de cansaço físico, de estar trabalhando em quatro escolas na época. Estava muito difícil para mim, sabe?! Eu tinha situações pessoais que estavam **gritando** por uma atenção maior e eu tive que... fazer a opção mesmo!” (BRISA CANTANTE, 2018).

Figura 9 – Brisa Cantante com seus alunos da Educação Infantil e sua colega professora no Colégio Aprendizes da Melodia



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

As escolas, sejam elas privadas ou públicas, são unidades componentes do sistema de ensino brasileiro, sendo responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, conforme nos disse Moreira (2004). A experiência profissional docente da professora Brisa Cantante se passa completamente em escolas particulares da região metropolitana do Recife – quatro em Recife e uma em Jaboatão dos Guararapes, o Colégio Aprendizes da Melodia, durante mais de 20 anos. Isso nos revelou que, ainda que o ensino de música tenha ficado de fora de boa parte das escolas públicas durante o período de vigência da Lei nº 5.692/1971 e até à publicação da Lei nº 11.769/2008, como vimos no estudo exploratório, escolas particulares da região metropolitana do Recife não deixaram de promover a educação musical em suas instituições.

Tal fato nos mostra também a discrepância entre escolas públicas e privadas no que diz respeito à formação integral dos estudantes nesse período.

Por outro lado, observamos que a professora Brisa Cantante, assim como as outras professoras de música das redes públicas investigadas nessa pesquisa, também precisou e ainda precisa trabalhar em mais de um vínculo empregatício para compor sua renda salarial. Atualmente, ela trabalha em duas escolas, Cantos de Paz e Nova Canção, mas já teve época de trabalhar em quatro escolas ao mesmo tempo. Isso se tornou tão desgastante que ela pediu demissão de uma delas mesmo tendo o apoio para a realização de suas atividades docentes, como vimos em seu testemunho. Outro aspecto observado é a maneira como essas escolas particulares contrataram a professora: professor com vínculos ou regente de grupo coral, Colégio Cantos de Paz, com vínculos empregatícios formais ou como prestador de serviço, como foi o caso do Colégio Aprendizes da Melodia.

Ao longo de sua carreira, Brisa Cantante passou por cinco escolas de educação básica, todas elas particulares e de classe média alta. Já apresentamos três delas. No Colégio Nova Canção, ela completou o quinto ano de trabalho em 2018. Nessa escola, a docente desenvolve suas atividades profissionais na educação infantil, utilizando práticas musicais escolares que serão apresentadas no próximo ponto da seção de sua história de vida. No período de 2009 a 2016, ela foi professora de música do Colégio Encantos do Canto. Lá teve que lidar com a frustração em sua vida profissional:

Uma dessas cinco escolas me frustrou: o Colégio Encantos do Canto. Ainda passei sete anos e meio lá [risos leves]. Tive muita paciência, não foi?! [com ar de riso]. Eu vi que a direção da escola se **encantou com o trabalho**, mas, para falar de uma maneira bem preliminar, bem elementar: **eu me senti enrolada** porque eu mostrava o que pretendia fazer com aquele prazer, com aquela alegria e tal – “vamos lá! Vamos fazer assim!” **O mínimo** que eu pedia **era ignorado**, sabe?! E eu notei que isso aí estava frustrando as crianças e os adolescentes. Eles queriam se apresentar, nunca tinham oportunidade. Pegar uma criança e uma adolescente e ensaiar o ano inteirinho para cantar só final do ano, é cruel, não é?! É desestimulante demais! (BRISA CANTANTE, 2018).

Concordamos com Lüdke e Boing (2004), quando nos dizem que o professor é o ator principal do espaço escolar. Acreditamos no que esses autores disseram, porque o processo de ensino aprendizagem pelo qual a escola é responsável, conforme nos afirmou Moreira (2004), passa necessariamente pelas mãos dos docentes. Dessa forma, compreendemos a frustração vivida por Brisa de não poder apresentar os resultados do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, uma vez que o conhecimento musical no âmbito escolar tem um caráter teórico-prático. Os resultados da aprendizagem musical não podem ser apresentados somente

por meio de provas escritas, mas, sobretudo, através de atividades práticas, apresentações musicais, as quais não eram viabilizadas pela direção da escola Encantos do Canto.

Mesmo estando em uma escola particular, que por vezes oferece melhores condições de trabalho aos docentes que a escola pública, Brisa Cantante não encontrou o apoio que precisava para desenvolver o seu trabalho de educação musical naquela instituição e preferiu se desligar da escola. Ainda assim, ela se sente privilegiada como docente de música da educação básica:

O mundo da música é um mundo vasto demais. É um universo **muuito grande**. A gente **quer** fazer mais e a gente às vezes se frustra, porque o tempo **não dá** e as condições também. Mas, **de minha parte**, eu digo assim: eu tenho sido privilegiada porque Deus me colocou para trabalhar em um contexto no qual a maioria das coisas que eu preciso em termos de estrutura, por exemplo, **eu tenho**, não é?! Se eu peço um instrumento, se eu peço uma banda rítmica, se eu peço uma gravação específica em um determinado estúdio e tal, **eu tenho** isso em mãos com muito mais facilidade. Eu sei do que muitos colegas meus que trabalham na rede pública passam, não é?! Eu sei que a realidade é muito diferente. Mas aí eu me dou como uma pessoa privilegiada nesse aspecto. Dá para criar mais, dá para avançar mais um pouco por conta dessa estrutura que me é disponibilizada, sabe?! (BRISA CANTANTE, 2018).

A professora Brisa possui condições de trabalho que considera adequadas à sua atuação profissional na escola. É lamentável constatar que nem todos os professores da educação básica possuem essas boas condições de trabalho – como vimos na história de vida da professora Edelweiss e veremos também na da professora Flor de Lótus. Isso revela em apenas um aspecto como a educação musical e a educação são tratadas em nosso país, pois acreditamos que essa situação não esteja restrita à docência de música em escolas básicas. Como nos disse Macedo (2015), é importante reconhecermos o que acontece no local de trabalho do docente de música na educação básica, uma vez que nas pesquisas quase não são abordadas as condições de trabalho do professor na escola – é necessário reconhecer a profissão e o seu desenvolvimento no âmbito escolar. Em nosso entendimento, as colocações de Macedo (2015) são advertências importantes aos pesquisadores no sentido de possamos contribuir para o processo de profissionalização da docência na educação básica através das pesquisas científicas, revelando o que de fato acontece no chão das nossas escolas.

A importância do ensino de música nas escolas de educação básica é apontada por Brisa Cantante como algo de grande relevância:

Entendo que o ensino da música é algo assim muito, mas muito, muito importante para a educação **do povo** brasileiro, de todo mundo, mas vamos nos ater aqui ao nosso país. Não é uma prática comum porque, infelizmente, no país da gente ainda é

uma prática elitizada. O estudo da música é uma prática elitizada. Infelizmente, ainda é assim! (BRISA CANTANTE, 2018).

Observamos que Brisa Cantante parece ter uma preocupação genuína com a democratização da educação musical nas escolas, uma vez que ela reconhece a importância da música para a educação da população brasileira, e até mundial, bem como percebe que o estudo de música ainda é uma prática elitizada em nossa realidade, uma prática para poucos. Em nossa percepção, a docente parece já ter compreendido a sua função primordial enquanto professora de música na escola básica conforme Pereira (2014) – intermediar músicas e seres humanos.

A preocupação da docente não se restringe à sua função na escola, mas também tem um caráter político, pois ela ainda acrescenta o seguinte: “Vamos ver agora como é que fica essa nossa lei, não é?! Pedir a Deus que não tome rumos que não devem ser tomados para poder ver se a gente **cresce** mais um pouco nesse campo” (BRISA CANTANTE, 2018). A lei a qual ela se refere é a extinta Lei nº 11.769/2008 – que tratava da obrigatoriedade do ensino de música, a qual foi substituída pela Lei nº 13.278/2016. Parece que a docente não somente contribui para o desenvolvimento e consolidação da docência de música na educação básica da região metropolitana do Recife através de sua atuação profissional, mas também está atenta às questões políticas que envolvem a sua profissão. Isso é salutar para o processo de profissionalização de professores de música em nosso estado.

Nas escolas por onde passou ao longo de sua carreira, Brisa Cantante teve oportunidade de atuar em todas as etapas da educação básica, não deixando claro em suas entrevistas narrativas e na documentação apresentada se atuou em alguma modalidade desse nível escolar de ensino. A educação infantil é a sua etapa preferida de atuação profissional nas escolas:

É o que **eu mais gosto de fazer**: dar aula de música para crianças de 2 anos. É a minha praia! Eu tenho alunos de dois anos também aqui no Colégio Nova Canção, o Maternal 2. São bem bebezinhos. Eu gosto de dar aulas para dois anos, para três anos. Todos eles. Quanto menor, para mim, mais gostoso, sabe?! (BRISA CANTANTE, 2018).

No entendimento da docente, é equivocado pensar que crianças de 2 anos podem ser dispensadas das aulas de música nas escolas. Para explicitar, através de sua prática, que não é salutar pensar assim, Brisa compartilha conosco um pouco de sua experiência nas aulas de música da educação infantil:

Primeiro semestre mesmo, eles não cantam! Eles ouvem, ouvem, ouvem, ouvem. Choram muito no começo. Ouvem, mas é uma surpresa, assim, **im-pres-sio-nan-te** como eles voltam em agosto, sabe?! E como eles **lembram** de muitas coisas! Eu peguei um *micro system* e fui colocar o CD para eles ouvirem: “No começo, a gente vai ouvir primeiro. Hoje, agora, a gente vai ouvir!” Eu digo muito para eles assim: “a coisa **mais importante** na aula de Tia Brisa é usar o ouvido.” “**Tem que saber** usar o ouvido!” Entendeu?! Aí, eles já sabem! Tanto é que quando vai chegando o final do ano eu digo: “o que foi que foi mais importante que a gente aprendeu aqui?!” [professora imitando os alunos respondendo]: “ah, a usar o ouvido, usar o ouvido!” Sabe?! É importante! (BRISA CANTANTE, 2018).

E por reconhecer que as crianças podem e devem aprender música nessa etapa da educação escolar, Brisa Cantante defende que é relevante que o docente de música da educação infantil seja um professor licenciado na área de música:

É **muuuuito** importante! Para mim deveria ser condição *sine qua non*, sabe?! Esse negócio de colocar uma pessoa para ensinar música porque ela canta bonitinho, não dá! Ela tem que ter **conhecimento** de até onde ele pode ir com uma criança de dois anos, não é?! **Importante demais isso! Demais!** (BRISA CANTANTE, 2018).

No ensino fundamental, a professora já atuou profissionalmente ministrando aulas para os primeiros, segundos, sextos e sétimos anos. Já no ensino médio, ela trabalhou “só na parte de canto coral, quando eles vêm para a prática de canto coral. Eu tento passar **o máximo** que posso, mas **dentro** da prática de canto coral” (BRISA CANTANTE, 2018). Essa prática de canto coral na última etapa da educação básica é realizada no Colégio Cantos de Paz, não se constituindo a música como uma das linguagens da Arte, mas, sim, um grupo musical escolar, uma vez que o foco da formação dos estudantes da escola está na preparação para os exames de seleção para o ensino superior.

Mais uma vez, a realidade do campo de trabalho do professor de música nas escolas de educação básica da região metropolitana do Recife nos mostra que o professor de música atua em etapas para as quais legalmente sua atuação profissional não está prevista – foi o que ocorreu com a professora Edelweiss, é o que ainda ocorre com a professora Brisa Cantante e também aconteceu com a professora Flor de Lótus, como veremos na próxima seção deste capítulo. O artigo Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 recomenda a exclusividade da atuação do pedagogo na educação infantil, mas isso não tem acontecido na experiência profissional das professoras investigadas na região metropolitana do Recife e nem em nosso país, conforme nos revelou Röpke (2017).

A valorização da docência de música na educação básica se mostra na importância do papel do professor de música e na conquista do espaço profissional por este professor, de acordo com Brisa Cantante. Ela chega a afirmar que “**parte da salvação**, digamos entre aspas,

do povo, da população está na mão dos professores de música que, **infelizmente**, ainda é uma minoria”. Para a professora, os docentes lutam muito “contra um sistema muito grande, muito opressor, muito **desleixado**, que não **dá valor** e a gente tenta fazer um trabalho de formiguinha” (BRISA CANTANTE, 2019). Apesar dessa luta tão grande, Brisa entende que a criatividade é uma grande arma para vencer o sistema e fortalecer o papel do professor de música na escola:

Eu acho que o professor de música tem a faca, o queijo e o presunto nas mãos. Ele tem **tudo** para ele se fazer acreditar e, **prin-ci-pal-men-te**, para ele **apaixonar** as pessoas pela prática da música, sabe?! A gente tem tudo! Se usar um pouco de criatividade a gente vai longe, não é?! É maravilhoso! (BRISA CANTANTE, 2018).

Afora a importância da criatividade para o fortalecimento do papel docente, a perseverança aparece como outro elemento relevante no processo de valorização da docência de música nesse nível de ensino, especificamente no que diz respeito à necessidade da conquista do espaço profissional nas escolas básicas:

É a gente ter essa visão, a gente não desanimar, não desistir, perseverar e ir em frente! É algo simples de falar, bem simplório, mas que tem uma profundidade, não é?! Infelizmente, nós não somos reconhecidos até na questão salarial. Nós somos muitos injustiçados, mas isso aí é uma questão de país, de Brasil, mas é necessário que a gente não desanime, não desista e **persevere**, procure enxergar adiante, sabendo que o que a gente faz **tem um retorno!** Mesmo que a gente nem tome conhecimento desse retorno, mas que existe, existe! Claro! E a gente tem que **perseverar** e meter a cara, e fazer e pesquisar, e estudar, como você está fazendo e tantos outros, e **prosseguir!** (BRISA CANTANTE, 2018).

O chamado à criatividade e à perseverança por parte da professora Brisa soou para nós como mais do que uma palavra de estímulo para os colegas de profissão. Em nosso entendimento, a docente, mesmo tendo condições de trabalho que considera privilegiadas nas escolas onde trabalhou e trabalha, parece ter consciência do seu engajamento na luta pela profissionalização da docência de música nesse nível de ensino. Na perspectiva de Nóvoa (2009), poderíamos afirmar que Brisa Cantante tem se apropriado de sua cultura profissional, integrando-se na profissão e apreendendo os sentidos da escola. Parece que estando próxima do final de sua carreira, ela já se sente antes de tudo professora e não somente professora de alguma coisa – no caso dela, professora de música, como nos disse Braslavsky ([1999-]), pois reconhece as injustiças relacionadas às questões salariais que envolvem a docência como um problema nacional de uma categoria profissional e não um fato isolado.

Os frutos do trabalho docente de Brisa Cantante na educação básica têm se revelado também através do gosto musical dos seus alunos nas escolas onde lecionou: “e isso é muito bom, me alegra muito, porque eu vejo que está dando frutos, que está dando resultados. As crianças, no seio das famílias, começam a mostrar e a compartilhar o que elas têm aprendido”. Brisa compara o desenvolvimento do gosto musical com a alimentação, pois considera que quando vamos nos alimentar procuramos sempre ingerir os alimentos de boa qualidade entre aqueles que nos são oferecidos: “a mesma coisa é a música. E você deve buscar sempre o melhor para colocar no seu ouvido porque o seu ouvido é bem pertinho do cérebro e **chega logo lá** e você vai contaminar ou não, dependendo do que você vai escolher, não é?!”. Seu foco na busca do desenvolvimento do gosto musical dos seus alunos é tão determinado que “do meio para o final do ano eles já estão com uma **atenção bem diferente** nesses termos. Já estão com o gosto musical mais aprimorado, sabe?!”. A professora de música considera que, na sua realidade, é bem raro que os estudantes apreciem música que não seja “necessariamente, a música do povão, que anda pelas rádios e pela mídia. Apresentar novos gêneros musicais foi bom, porque permitiu o aprimoramento e a expansão do gosto musical deles, de certa forma” (BRISA CANTANTE, 2018).

Diante do seu cuidado para que os seus alunos ouçam música de boa qualidade, o qual ela enfatizou repetidas vezes em determinado trecho da entrevista narrativa, perguntamos à docente como ela definiria uma música de boa qualidade e ela nos respondeu o seguinte:

É... [com ar de riso]. Isso aí é um leque bem amplo, porque não podemos ter a tendência de querer que a música de boa qualidade seja a da nossa preferência. Temos que ter muito cuidado com isso. Nós, que somos profissionais, já conseguimos selecionar e classificar os estilos musicais **com a sua riqueza** como **boooa qualidade**. – Como eu lido muito com o canto coral, a minha primeira questão para uma música ser de boa qualidade é **o que ela passa nas palavras**, no meu entendimento. Isso para mim é **muito forte!** É um critério **muito forte** de escolha de repertório. A linha melódica também, pois a gente sabe que existem melodias pobres, existem melodias mais elaboradas, mais ricas, mais interessantes. Isso aí pesa e o aspecto rítmico também. A **harmonia** é outro elemento: quando se trata de uma música coral, é necessário saber se dá para fazer uma harmonia legal e tal. Tudo isso **pesa**, mas como nós estamos em um momento de muita decadência em termos de **valores morais** na nossa nação, eu entendo que a música tem tido um papel muito influenciador nesse aspecto. **Muito** mesmo, sabe?! Uma criança cantar determinadas músicas cujas letras realmente **depreciam** a si mesmas e a quem ouve, pode incutir na mente da criança valores que **não são interessantes** para ela ter uma boa estrutura emocional, educacional, cultural, etc. Então, isso tem sido **preocupante** e por isso é que nós nos alegramos quando vemos escolas **abrindo** oportunidades para essa prática, uma prática de canto coral mais **selecionada**, mais bem estruturada em termos de música. É por aí mais ou menos que eu entendo, sabe?! (BRISA CANTANTE, 2018).

Pela fala da professora, fica claro que aquilo que ela compreende como música de boa qualidade passa pela vinculação dessa obra com a música coral. Letra, melodia, ritmo e harmonia são aspectos que ela considera como relevantes para construir a sua compreensão do que seja essa música de boa qualidade, tendo a letra um destaque maior, pois está relacionada aos valores que são transmitidos para os estudantes através das palavras. Parece que não são levados em consideração gêneros, estilos e compositores para essa definição. Saviani (2003) nos afirmou que a escola permite ao povo o domínio do saber elaborado, viabilizando o acesso à cultura letrada a toda a população e sendo a “instituição devidamente credenciada pela sociedade para transmitir o saber humano considerado relevante” (PEREIRA; ALMEIDA, 2015, p. 3).

Por outro lado, entendemos também ser importante, conforme Queiroz e Marinho (2009), incorporar à prática de ensino de música elementos estéticos relacionados à vivência musical dos estudantes, valorizando o contexto cultural do aluno como base para o processo de ensino e aprendizagem musical por meio do reconhecimento, da compreensão e da utilização do seu discurso musical para o ensino e aprendizagem. Mais precisamente, no dizer de Swanwick (2003a), é considerarmos a música como discurso e considerarmos o discurso musical dos alunos. Nesse aspecto, Brisa Cantante parece estar atenta, uma vez que afirmou ser necessário tomar cuidado para não ter a tendência de que a música de boa qualidade seja a da preferência do professor de música.

6.2.3 Práticas Musicais Escolares

A apreciação musical é uma das práticas musicais escolares realizadas pela professora Brisa Cantante: “o que eu tenho dito é que criancinhas de três aninhos começam a achar interessante uma música de Mozart, por exemplo, que é aquela coisa mais leve, mais alegre”. Compositores de música erudita e de música pernambucana, tais como, Beethoven, Villa-Lobos, Mozart, Vivaldi, Luiz Gonzaga e Capiba fazem parte do leque de autores eruditos e populares que crianças de dois e de três anos de idade ouvem nas aulas de música de Brisa – “e eles **gostam**, ouvem, identificam. Esses menorzinhos sabem, pelo menos, uma obra de cada um deles. Os maiores já conseguem identificar duas, três obras” (BRISA CANTANTE, 2018).

Então, quando eu fui colocar o CD, o menininho de **doois a-ni-nhos – eu achei tão engraçado** porque nem era essa música que eu iria colocar – fez assim: [professora imitando a voz da criança] “Bituvi!” Daí eu fiquei chamando-o de Bituvi. “Venha

cá, Bituvi, sente aqui!” [rimos juntas]. Eu achei legal porque fazia **oito dias** que ele tinha ouvido e ainda lembrar de **Bituvi**! Ele tem uma aula comigo por semana e ninguém ficou falando com ele em casa sobre isso! Não é interessante?! Como eles apreendem, como eles **dão respostas**! Então, vale a pena começar cedo! Eles querem aprender, eles gostam de ouvir Beethoven agora, pedem para ouvir Beethoven, sabe?! É muito gostoso! E foi por aí. Eu acho que foi algo que enriqueceu muito **percepção** deles, alunos do Maternal 3 (BRISA CANTANTE, 2018).

Sem desconsiderar a apreciação musical também como parte do processo de formação de professores de música e as recomendações dos documentos curriculares da educação básica que orientam o trabalho do professor nas escolas, parece que esse gosto por apreciar música de Brisa Cantante veio através da influência do seu irmão mais velho, em sua casa, e parece ter se refletido no desejo de que ela, enquanto professora de música, contribua para o desenvolvimento do gosto musical dos seus alunos. Além disso, inferimos que essa influência familiar pode ter contribuído para a concepção daquilo que ela chama de música de boa qualidade, como vimos no ponto anterior. Vejamos o que Brisa Cantante nos disse sobre seu irmão:

Meus primeiros contatos com os grandes compositores vieram através dele. Ele colocava muita música de boa qualidade na nossa casa. Quando eu digo boa qualidade **tem um moonte** de coisa para falar sobre isso, mas naquele tempo era: Beethoven, Bach, Mozart, Vivaldi. Ele colocava **muito** esses compositores e eu comecei a me apaixonar por eles, a **ficar encantada** com o mundo da música cada vez mais (BRISA CANTANTE, 2018).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), a música na educação infantil deve ser considerada como apreciação, produção e reflexão. A educação musical escolar de crianças de 0 a 3 anos deve ser organizada de forma tal que as capacidades de perceber, ouvir e discriminar produções musicais, fontes sonoras e eventos sonoros variados sejam desenvolvidas nesses infantes. Percebemos que Brisa tem investido de forma sistematizada no desenvolvimento dessas habilidades musicais dos seus pequenos alunos, as quais são recomendadas para os alunos da educação básica pelo Referencial. Sua prática na apreciação musical nos remete à recomendação dita por Mársico (1982), quando afirma que compete cada vez mais às escolas desenvolver nas crianças o hábito de ouvir e de capacitá-las a ouvir com discernimento e propósito, uma vez que a autora compreende que certas crianças possuem capacidade de ouvir pouco desenvolvida e atenção insuficiente quando chegam às instituições escolares.

Foi no Colégio Sinfonia Verde que Brisa deu início à prática de canto coral em sua trajetória profissional como docente de música da educação básica. Com o intuito de investir

na educação musical coral de crianças de três a sete anos de idade, a professora criou o Projeto Coral Pioneiro, “porque ouvia na sala de aula vozes **muito belas** e ficava **sonhando** em poder **mostrar** aquelas vozes para a sociedade, para o mundo, para as famílias a fim de que essas famílias investissem mais em seus filhos” (BRISA CANTANTE, 2018). Na época em que Brisa iniciou esse projeto, ela ainda era aluna da Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco:

Quando eu conversava com meus colegas sobre o Projeto Coral Pioneiro, muitos deles diziam assim: “Tu és doidinha! Tu devias assinar atestado de doidice!” Eu dizia: “Ah! Pode mandar que eu assino! Tem nada, não!” Porque havia esses desafios **imensos**: até estruturar **estúdio com cobertores pela parede**. Era algo **inimaginável**, só porque nós queríamos mesmo! Nós queríamos fazer e fazíamos! Eles cantaram em catorze idiomas diferentes. Então, foi algo **bem desafiador para mim**, primeiramente, e depois para os estudantes. Foi em uma época em que a internet não era muito acessível, estava ainda no começo e eu não tinha habilidade nessa área também. As coisas aconteciam no corpo a corpo: eu ia nos consulados pedir ajuda para que eles me ensinassem as pronúncias de algumas canções. **Tive a felicidade** de encontrar muita gente atenciosa em vários consulados aqui no Recife. E, assim, fui passando ano após ano durante **quinze anos** desse projeto. Quinze anos, temas diferentes, com a culminância da gravação (BRISA CANTANTE, 2018).

Figura 10 – Brisa Cantante com seus alunos do Colégio Sinfonia Verde gravando um dos CD's do Projeto Coral Pioneiro



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

O Projeto Coral Atual de Brisa está sendo realizado no Colégio Cantos de Paz. Nessa escola, a prática coral é bastante apreciada e ocorre há mais de vinte anos. A professora de música investigada já chegou a organizar um coro com 150 coristas, reunindo dois coros regidos por ela com dois outros coros regidos por outra professora de música da escola. Esses

coros se uniam para as apresentações utilizando o mesmo repertório, mas com faixas etárias diferentes de coristas. Foi nessa época que a direção passou a cobrar aos alunos pela participação no coro e estudantes começaram a sair dos grupos. Na época, Brisa e sua colega ficaram muito angustiadas com a situação que estava ocorrendo com seus grupos, mas, há cerca de dois ou três anos, “a diretora teve a ideia maravilhosa de convidar **pais, funcionários e ex-alunos** para participarem como não pagantes, bem como convidar **pessoas amigas** que já possuem uma prática de canto e que pudessem **influenciar** positivamente o canto coral da escola”. Com isso, de acordo com a professora, as crianças estão voltando gradativamente para os grupos, o canto coral está se reestruturando novamente na escola e as professoras estão tentando convencer paulatinamente a direção a não cobrar pela participação nos grupos corais (BRISA CANTANTE 2018).

As pessoas que nós convidamos para participar do coro são profissionais da música. Essas pessoas recebem uma gratificação, uma espécie de ajuda de custo para cantar no grupo, a qual é fornecida pela própria direção da escola. Foi uma iniciativa, inclusive, da direção. Algo que me deixou para lá de feliz, porque as crianças têm sido muito bem influenciadas por isso. Tanto é que o ensaio dos adultos ocorre à noite e o das crianças acontece no horário que é comum aos dois turnos: entre 11h30min e 12h30min. Quando **juntamos** os grupos e as crianças ouvem os homens cantando com **aquela potência de baixo, tenor – aquela coisa linda**, as mulheres cantando daquela maneira mais **elaborada**, ficam tão empolgadas que começam a pedir para vir para o ensaio da noite: [professora reproduzindo como é seu diálogo com as crianças] “eu quero vir para o ensaio da noite.” “Mas não pode porque você estuda de manhã e tem que dormir cedo.” “Não, mas eu quero porque, quando eu crescer, eu quero cantar igual àquele homem” ou “quando eu crescer eu quero cantar igual àquela mulher.” Então, isso já é **bem gratificante** para mim, porque eles já estão tendo uma influência muito positiva. Isso **está realmente** surtindo um efeito, tem atraído, inclusive, **pais** também. Isso tem **sido bom!** A dinâmica da gente, **a maneira** de acontecerem os ensaios, de a gente se relacionar. Tem sido algo que tem **favorecido muito** o interesse pela prática de canto coral na escola (BRISA CANTANTE, 2018).

Figura 11 – Cantor profissional interagindo com coristas do Colégio Cantos de Paz antes de uma apresentação.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

A prática coral realizada pela professora Brisa Cantante adquiriu configurações diferentes de acordo com o contexto de trabalho de cada escola onde atuou. Primeiramente, observamos que na Escola Sinfonia Verde o canto coral tinha a exclusividade da participação dos alunos de diversas várias etárias, cuja a culminância era a elaboração de uma produção fonográfica, propiciando desde cedo aos estudantes não somente a experiência de cantar coletivamente, mas também a oportunidade de participar de etapas importantes de um processo de criação de um CD coral. Já no Colégio Cantos de Paz, de forma inusitada aos nossos olhos, a prática de canto coral passa a incluir não somente pais, funcionários e ex-alunos, mas também cantores profissionais, os quais servem de modelos vocais para os estudantes. Cada escola, com ideias propostas por Brisa ou com sugestões da gestão acatadas por ela, criou sua própria maneira de desenvolver o canto coral, indo ao encontro da concepção de escola como um lugar privilegiado para experimentar diferentes formas de expressão individual e coletiva, conforme propõe Fucci-Amato (2012).

Os benefícios do canto coral escolar são muitos, na perspectiva de Brisa Cantante, entre eles: vencer os próprios limites; desenvolver nas pessoas a capacidade de submeter-se a um líder – no caso, o regente coral; despertar o interesse do corista pelo mundo da música; ler partituras musicais mais simples, descobrindo notas, valores e intervalos musicais. Para a docente, “o canto coral **é um universo** de coisas boas, de construções na vida de uma pessoa, **de libertações** também”. Ela entende que, no mundo contemporâneo, vivemos um falso entrosamento social, as pessoas não chegam muito perto umas das outras, falam bonito nas

redes sociais, mas, pessoalmente, não há essa interação: “quer eu queira ou não, eu vou ter que estar duas vezes por semana com aquela pessoa, sentado junto dela, cantando. Às vezes descontraindo, brincando, crescendo, fazendo, me alegrando com o resultado bom” (BRISA CANTANTE, 2018).

Um dos motivos que mais me chamam a atenção é a questão do **nivelamento** de interesses e até dos conceitos pessoais. Por exemplo, eu já tive oportunidade de pegar coristas que têm **um conceito equivocado sobre o ser**, sobre **se comparar** com o outro e, às vezes, se achar superior. Isso não é legal! Isso é uma prática muito comum dentro da minha realidade. Há uma certa competição: fulano tem dinheiro, eu também tenho; fulano viaja para o exterior, eu também viajo; fulano colocou uma roupa de grife, eu coloco uma melhor do que a dele. Há essa competição **até nas notas** da escola. **Para você ter uma ideia**, eu tive uma experiência de chegar para adolescentes e jovens dizendo assim: “Olhem! Fulana, fulana e fulana vão fazer a primeira voz e sicrana, beltrana e beltrana vão fazer a segunda.” E, quando eu falei que ia fazer a segunda voz, a pessoa não entendeu porque era a segunda e houve **choro**, houve desejo de desistir do coral: “porque **eu não sou de fazer segunda, eu vou ser primeira!**”. Então, eu tive que explicar porque era dito daquele jeito [fala da professora: com ar de riso] e não posso mais usar esse termo segunda. Sempre uso contralto, soprano... Entendeu?! Tem que ter o **status** da voz: “Meu filho está no coral, mas ele não faz segunda voz, não, ouviu?! Ele faz contralto!” Entendeu?! “Minha filha faz contralto!” Então, eu noto que **essa competição** diminui com a prática do canto coral, essa mágica que o **cantar junto tem** faz com que as pessoas comecem até a se tratar **melhor**, quebra essa história da competitividade. Quebra **muito**, sabe?! E **une muito!** É tanto que quando as pessoas chegam, por exemplo, no final do ano e começam a falar sobre o que o canto coral representou para elas naquele ano, muitas falam, que representou **felicidade, unidade, união**. Estão juntos! Eu acho que o canto coral é algo **que abençoa uma sociedade inteira** (BRISA CANTANTE, 2018).

Na concepção de Bauman (apud PALLARES-BURKE, 2004), o nosso tempo se caracteriza por evitar que padrões de condutas sejam congelados em tradições e rotinas, produzindo a tendência de manter em fluxo, desregulados, voláteis e flexíveis relacionamentos, empregos, *know-hows*, entre outros elementos. Tal afirmativa do sociólogo polonês nos remeteu ao falso entrosamento social e à falta de interação que Brisa observa em sua vivência na escola atual – algumas características do mundo contemporâneo. O canto coral, de certa forma, requer uma interação maior entre os participantes por ser uma prática musical coletiva na qual cada um tem um papel fundamental para a construção do resultado final – sejam os coristas com suas diferentes vozes compondo a sonoridade coral, sejam os músicos que, porventura, venham fazer o acompanhamento instrumental, seja o regente que dirige todo o processo de performance musical. Nessa direção, Fucci-Amato (2012, p. 123) nos revela que o canto coral se constitui também como uma atividade em equipe que “pode estabelecer um compromisso de união do grupo com responsabilidade, respeito e dedicação, independentemente de dificuldades de aprendizado que possam surgir”.

A prática do canto coral na trajetória docente de Brisa Cantante tem causado impacto na vida dos estudantes por ela alcançados: “Eu acho que o canto coral rebate **muito, muito mais** do que a gente imagina para a vida”. Alguns alunos do ensino médio do Colégio Cantos de Paz, os quais não têm a obrigatoriedade das aulas de música por causa da preparação para o vestibular, continuam participando do coro por terem iniciado essa prática ainda na infância, na escola, e retornam como ex-alunos e já profissionais para participar do coro (BRISA CANTANTE, 2018). Experiências marcantes do impacto do canto coral na vida dos estudantes ocorreram ao longo do tempo:

Quando eu cheguei logo no Colégio Cantos de Paz, havia **um teste seletivo** para entrar no coral. Esse termo é **muito rígido**... Eu fui orientada **pela pessoa que me coordenava**, a qual disse assim para mim: “Olhe! **Você não pode** se deixar levar pelo coração aqui, não. Aqui você vai ter que pegar **só quem é bom!**” Isso me deixou **enlouquecida** porque eu estava em uma instituição **de Educação**. Eu disse: “meu Deus! Como é que eu vou ensinar uma criança a cantar se ela já tem que chegar pronta pra mim?” Isso me deixou muito agoniada. Então, quando as crianças **vinham** e ela me dizia assim: “Olha, não afinou tudo, não! Essa não pode entrar.”, eu me arrasava. A criança saía chorando, era uma tensão muito grande. Um dia, eu **me desafiei** e disse para a diretora: “eu quero que a senhora me dê um espaço a mais na minha carga horária. A senhora não precisa **me pagar nada**, mas **eu vou ficar mais uma hora** em cada dia para fazer **uma classe de canto**”. Peguei meninas de 7, 8 e 9 anos e fiz uma classe. Comecei a trabalhar as vozes dessas meninas que estavam muito nervosas na hora da seleção e por conta disso **também** desafinaram. Eu comecei a trabalhar e **eu me lembro bem** que teve um grupo de **três crianças** que perseveraram **o ano inteiro** de tal maneira que quando chegou ao final de 9 meses de trabalho – até brinquei com elas – eu disse: “olha, o bebê nasceu! 9 meses” [fala da professora com ar de riso]. Elas conseguiram cantar e conseguiram cantar bem, sem se perder, ouvindo outras vozes. **Foi um grande êxito** para nove meses de trabalho e essas crianças cantaram no Natal – a última apresentação do coral na escola. Eu **não me esqueço nunca** do olhar delas para mim na hora que estavam cantando. Uma delas chorava... Cantava e chorava. As lágrimas descendo, de alegria, porque estava conseguindo cantar. Essa menina terminou, passou, cresceu, foi para o Ensino Médio, fez vestibular, foi embora. **Um dia**, eu estava em uma... [risos leves] Agência da Justiça do Trabalho resolvendo algo e uma pessoa no computador olhava muito para mim e fazia um ar de riso. Era uma mãe! Eu sabia que conhecia, mas não lembrava de onde. Muita gente! Ela veio até mim no balcão e disse assim: “Tia Brisa, você não está me reconhecendo, não é?” Eu disse: “olhe, estou lhe reconhecendo, mas não lembro de onde, me perdoe!” Ela disse: “eu sou a mãe de Superação.” Aí eu disse: “Superação... do colégio, assim, assim...” Ela disse: “é! **Você não tem ideia do bem que aquela prática** fez para Superação”. Ela era uma menina muito tímida. A autoestima dela era **pequena**, era baixa e ela foi fazer vestibular para Direito. Ela dizia para mãe assim: “será que eu vou conseguir, mãe? Será que eu vou conseguir?” E a mãe dizia assim: “você vai! Você não lembra do coral, não, que você conseguiu?!” Resultado: a menina conseguiu, **passou**, se formou e quando eu encontrei com a mãe, ela já estava caminhando para o Mestrado dela, sabe?! Foi algo muito gratificante! Eu sei de outras e outras situações, de casos que as pessoas recordam do canto coral como algo que marcou positivamente a vida delas. Gente que estava enfrentando separação dos pais e que o canto coral **ajudou** a superar esse momento difícil, e “n” situações, sabe?! Um dos nossos alunos do coral foi estudar em Harvard e lá em Harvard tem um coral. Ele fez o teste e passou! Isso pra mim foi **um troféu!** Se o que ele aprendeu de canto coral desde pequenininho foi comigo, ele chegou em Harvard e passou?! “Oh! Meu Deus, muito obrigada!” “Missão cumprida!” (BRISA CANTANTE, 2018).

O documento proposto pelo MEC referente ao canto na escola (BRASIL, 1978, p. 50) nos revela que o grupo coral escolar possui um grande valor de natureza psicossocial, porque “auxilia a criança insegura a expressar-se sem temor, ensina-a a esperar e aguardar sua vez de participar, além de desenvolver-lhe a consciência da própria responsabilidade, levando-a a cumprir sua tarefa, certa de que ela é tão importante quanto a dos demais”. O valor psicossocial trazido pelo canto coral no Colégio Cantos de Paz trouxe um impacto bastante positivo na vida da aluna Superação, uma menina tímida, com baixa estima e, no início da classe canto, com problemas de afinação vocal que se tornou uma criança afinada, confiante de sua capacidade vocal e que levou o fortalecimento emocional obtido pelo bom resultado no canto coral para a própria vida, tendo também o suporte da mãe. Parece, conforme Brasil (1978), que esse benefício resultante da atividade coral dirigida por Brisa ocorreu porque a docente sempre esteve preocupada desde o primeiro contato com a estudante em lhe proporcionar prazer e alegria em cantar com sua maneira de conduzir o ensino. Dessa forma, em meio às dificuldades vencidas e os bons resultados alcançados por meio da prática de canto coral em escolas onde atuou e atua – até com um estudante sendo aprovado em um teste seletivo para canto coral em uma universidade estrangeira, Brisa sente como desafio para si mesma promover a expansão do canto coral na educação básica:

Eu acho que **eu preciso expandir** a minha área de influência porque eu ainda acho que no contingente que a gente tem dentro das próprias escolas, o canto coral ainda tem **pouca gente**. Eu **quero mais**, eu quero abranger **mais**, eu quero **expandir**! A palavra melhor que eu tenho é essa: **expandir** essa prática, sabe?! Fazer as pessoas se apaixonarem por essa prática, fazer as pessoas verem como essa prática é saudável, é **bonita**, é **forte**. Como ela **faz bem** para o ser humano que a pratica. Eu queria **expandir**. Eu tenho desejo tão grande que haja essa expansão que eu gostaria de dar um pequeno exemplo. Às vezes eu saio e vou para o comércio, no meu dia a dia. Daí, chego em uma loja, estou no balcão – isso já aconteceu muitas vezes, estou esperando uma mercadoria ser entregue. Chega uma pessoa junto **e fala**: “olha, minha compra é aquela ali.” A pessoa diz só isso e eu já acho a voz da pessoa tão bonita, tão linda que eu digo assim: “você já cantou em coral?” Já começo a perguntar e já começo a tentar estimular aquela pessoa a procurar um coral, sabe?! É assim.... o que eu puder fazer para **expandir**, para **aumentar**, **disseminar** mais essa prática, eu farei. Isso é um **desafio diário**, um desafio constante. Quando uma pessoa não pode continuar na prática – está no coral e precisa sair, seja por qualquer motivo, isso me deixa muito angustiada. Mas parar por quê? Vamos tentar e vamos fazer, vamos facilitar! E tento facilitar tanto que, por exemplo: o ensaio da noite começa às 19h e vai até às 21h, mas tem gente que diz assim: eu não posso! Eu quero muito cantar e eu não posso ensaiar às 19h. Eu só posso das 18h ou então das 17h30min às 18h30min. Eu **me submeto** a fazer o ensaio com aquela pessoa, com mais uma ou duas pessoas que queiram, **só pelo prazer** de vê-la envolvida na prática. Por conta disso, às vezes eu me desgasto **bastante** vocalmente, fisicamente, **me canso muito**, mas é uma coisa que eu reputo assim: **eu estou plantando**. É uma semeadura... e semear é difícil. A terra está dura e a gente vai mexer, e **vale a pena** aquele esforço, **vale a pena** aquele sacrifício porque daí a pessoa vai tomando gosto. Daqui a pouco ela **consegue** arranjar **o seu próprio jeito** de vir para o ensaio junto

com os outros. Quer dizer, já conquistei mais um, mais dois, está entendendo?! Eu acho que expandir é a palavra! Sabe?!... (BRISA CANTANTE, 2018).

Outra prática musical realizada na educação básica pela professora Brisa Cantante foi a composição. O contexto de surgimento do projeto de composição musical realizado por Brisa e seus alunos do segundo ano do ensino fundamental foi inusitado:

Há cerca de três anos, houve um dia do mês de março em que eu estava na sala de aula. Era o meu segundo ano no Colégio Nova Canção! Eu estava falando sobre a prática da composição para os alunos: como é **bonito** compor! Como é **bom**! Como a pessoa que compõe é um músico quase completo! Ele pensa em tudo: pensa nos instrumentos que vai colocar, tem que **conhecer** a dinâmica de cada instrumento se ele vai compor para uma orquestra, tem que conhecer a extensão de vozes quando vai compor para um coral, tem que entender de harmonia. Eu explicava para eles o que era harmonia e tudo para eles era um termo novo: “Tia, o que é harmonia?”. Então, eu comecei a contar a história de Mozart, a qual revela que ele começou estudar música bem novinho, bem menino. Eu estava falando para eles que Mozart começou a tocar e a fazer música com cinco anos de idade quando um dos meninos que já tinha aproximadamente sete anos ficou meio desanimado, pensativo... e me disse assim: “poxa! Eu estou... com sete anos e eu nunca fiz uma música. Muito triste!” [rimos juntas]. Eu achei engraçado e ao mesmo tempo desafiador, não é?! Aí, eu disse assim: “olhe, você não fez, mas você pode fazer!” Ele me disse: “mas é muito difícil!”. Eu respondi: “Não... A gente pode começar! Tudo o que é difícil a gente começa do começo para poder entender e... conseguir.” E o menino ficou animado! (BRISA CANTANTE, 2018).

Todo o processo de criação musical realizado pelos estudantes sob orientação da sua professora de música começou ali mesmo com aquela turma e, naquela aula, se estendendo aos 183 estudantes de seis turmas de Segundo Ano de Brisa posteriormente. Inicialmente, Brisa pegou folhas de papel ofício, caixas de lápis, distribuiu com a turma e solicitou que eles escrevessem uma estória que gostariam que fosse transformada em música. Nas aulas subsequentes, a partir do material escrito pelos estudantes, Brisa Cantante passou a construir rimas curtas sempre com a participação direta dos alunos no processo de criação. Depois da elaboração das rimas, ocorreu a etapa de construir as linhas melódicas das canções, a quais foram feitas inicialmente com desenhos representando os contornos melódicos que ela ia construindo gradativamente com os estudantes para cada uma das canções. Em seguida, esses desenhos dos contornos melódicos se tornariam linhas melódicas escritas em grafia musical convencional manualmente pela docente, na escala de dó maior. Como última etapa, cada estudante gravou sua canção em um CD, turma por turma, recebendo a produção fonográfica de toda a sua turma quando o processo de gravação foi concluído: “Então, Valdiene, nós fizemos juntos 183 pequenas canções em uma euforia enorme. Foi um trabalho **imenso! Muito, muito, muito, muito cansativo!**” (BRISA CANTANTE, 2018).

Os resultados da prática de composição realizada com suas turmas após um ano inteiro de trabalho foram vistos tanto nas obras compostas quanto na forma diferenciada pela qual os estudantes passaram lidar com a música enquanto obra de arte, possibilitando também às crianças ouvirem música com um maior discernimento, pois eles passaram a questionar quem eram os autores das músicas que ouviam em casa e na escola, qual a temática que estava sendo abordada na música ou mesmo imaginarem a que situações as músicas instrumentais ouvidas na classe remetiam. No final, a professora de música sentiu o trabalho realizado como sendo “**aquele filho** que a gente teve que deu um orgulho danado! Os meninos ficaram muito interessados em compor e muitos deles saíram pra estudar bateria, violão. Foi uma experiência **muito boa** que eu não quero repetir porque dá muito trabalho! [risos soltos]” (BRISA CANTANTE, 2018).

A criação musical como recurso pedagógico é um dos eixos temáticos considerado fundamentais para a prática da educação musical escolar por Queiroz e Marinho (2009). Nesse processo criativo pedagógico-musical, a composição é uma ferramenta pedagógica crucial para o processo no qual o próprio professor produz músicas e atividades que combinem os diferentes parâmetros musicais que pretende trabalhar com os estudantes, podendo contar também com a participação deles. No caso da prática proposta por Brisa aos seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Nova Canção a partir de uma demanda surgida em sala de aula, a colaboração dos estudantes não foi algo pontual, mas, sim, ativo, uma vez que eles participaram de todas etapas do processo de criação musical, incluindo a gravação de CD com suas próprias composições. Essa prática de composição, de acordo com Swanwick (2003b), é um dos três elementos centrais pelos quais o conhecimento musical é construído, pois propicia o envolvimento direto com música.

A última prática musical destacada pela professora Brisa Cantante em sua segunda entrevista narrativa foi a que denominamos atividade lúdica orquestral, com base no eixo que trata da *prática musical a partir de atividades lúdicas e de integração coletiva*, proposto por Queiroz e Marinho (2009). No primeiro semestre de 2018, a professora de música teve uma ideia diferente para trabalhar a percepção instrumental dos estudantes do Maternal 3 do Colégio Nova Canção:

Nós trabalhamos a percepção do som de alguns instrumentos musicais e apresentamos para eles os instrumentos da família das cordas eruditas. Falei sobre os instrumentos sempre fazendo uma analogia com a família da gente: “você têm família, na família têm pessoas diferentes e que **falam** de um jeito diferente, que têm sons de vozes diferentes: o papai tem um som de voz diferente do som da mamãe, os tios, as tias, os avôs, as avós, padrinhos e madrinhas. Nos instrumentos musicais

também existem as famílias e essas famílias compõem a orquestra, que é um ajuntamento de muitos instrumentos musicais diferentes para tocar o mesmo tipo de música, regido por um maestro” (BRISA CANTANTE, 2018).

O objetivo principal da prática realizada foi fazer com que as crianças agissem e interagissem de acordo com a sonoridade instrumental que eles ouviam, estimulando a sua percepção musical. Além disso, os estudantes tiveram oportunidade de apreciar música erudita e conhecer um pouco da história da música do classicismo através do aprendizado sobre a vida de Beethoven e sua obra estudada. Inicialmente, os alunos tiveram contato com o som do violino e, em seguida, com o som do piano, uma vez que o arranjo do tema da Nona Sinfonia de Beethoven que estava sendo utilizado por Brisa para a atividade era para piano e violino. Nesse arranjo, há um trecho no qual os violinos executam uma passagem com andamento rápido e outra parte com andamento lento. A professora ficava questionando os meninos e as meninas sobre qual instrumento estava sendo tocado durante a escuta da música:

Eu fui estimulando-os para eles **tentarem se sentir dentro daquela prática**. Quando eles ouviam, faziam de conta que eram eles que estavam tocando. Foi muito legal porque no começo eu tinha que dizer: “olha aí, quem é que está tocando agora! Presta atenção!”. Separei a turma em três grupos: o grupo dos violinos lentos à minha esquerda, os pianos no centro e à direita os violinos rápidos. Então, quando era no começo, eu tinha que estar sempre alertando para eles entrarem, mas, de um certo tempo em diante não precisava mais porque eles já ouviam e já faziam. Inclusive, eles diziam: “olha, fulano é a tua vez!”, “é o violino rápido, é o violino lento!” Ou, então, se alguém tocava na vez do outro, eles reclamavam e diziam: “não é a sua vez, é a minha!”. Eles se apropriaram daquela prática da música e se **envolveram muito**. Foi muito legal! (BRISA CANTANTE, 2018).

O processo de produção da atividade lúdica orquestral demandou um trabalho de bastidores, fora da escola, e as atividades de sala de aula. A confecção dos instrumentos musicais lúdicos “me deu um trabalho **danado de grande**. Eu envernizei os instrumentos, levei-os para casa, comprei galão de cola PVC para ficar tudo brilhoso, bonitinho, bem-feitinho. Foi **muuito trabalho**, mas foi uma coisa que eu fiz com muito prazer, com muito gosto!”, afirmou Brisa Cantante (2018).

Figura 12 – Instrumentos musicais lúdicos



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

No ensino e aprendizagem em sala de aula, Brisa trouxe um violino para apresentar aos estudantes em classe, o qual eles puderam manusear, conhecer o nome das partes que compõem o instrumento, descobrir quantas cordas ele tem, saber o nome do profissional que produz o instrumento – o *luthier* –, achar interessante e até engraçado o fato de que o arco é feito de madeira, mas possui também fios de crina de cavalo para produzir o som através da fricção com as cordas. Eles ficaram tão empolgados que chegaram a compartilhar com entusiasmo o que estavam aprendendo com a família: “As mães quando vinham buscar o filho, falavam comigo e me diziam: ‘professora, ele está me dizendo que quer estudar violino, que quer aprender a tocar violino’ [risos leves da professora]”. No piano, a professora foi mostrando que o instrumento tinha teclas pretas e brancas, os alunos aprenderam que antes de cada duas teclas pretas se localiza o dó – a primeira nota da escala natural: “Eu dizia: ‘você agora vai mostrar quantos dó’s têm aí! Veja se tem mais de um dó!’ E eles iam contando e descobriam. Eu fiz pianinhos com duas oitavas e as crianças ficaram bem interessadas” (BRISA CANTANTE, 2018):

Eu pude **envolvê-los** e isso não foi um processo muito rápido! A gente tem 55 minutos de aula **por semana** com essas turmas. Tem turma que tem 17 alunos,

outras tem 18 e a gente tem que dar oportunidade **para cada um** participar da aula, sempre respondendo às perguntas ou estimulando-os para aprenderem outras coisas. Isso foi demorado! Passou o semestre todinho nessa história e a gente ouvindo sempre as músicas com piano e violino! Mas aí, quando a gente fez o tema da Nona Sinfonia de Beethoven, que eu já tinha feito uma letrinha diferente – de minha autoria mesmo para eles aprenderem um pouquinho sobre a história de Beethoven – eles gostavam de cantar e se identificavam muito com esse tema da Nona Sinfonia no estilo caixinha de música, um arranjo para piano e violino (BRISA CANTANTE, 2018).

Os estudantes também foram orientados pela professora sobre a postura adequada para “tocar” cada um dos instrumentos lúdicos a serem executados. No começo eles estavam muito eufóricos e com muita vontade de pegar nos instrumentos, mas foram aprendendo gradativamente como pegar o instrumento e executar a música trabalhada no piano e no violino com as orientações recebidas no decorrer das aulas. O resultado foi uma apresentação bem organizada dos pequenos estudantes com gestos e postura de um violinista e de um pianista: “Isso encantou muito os pais, porque eles tiveram toda uma reverência para ser um grupo de crianças de três anos. Não é tão fácil e nem tão simples concentrá-los a esse ponto, porque existe a timidez de enfrentar o público.” Afora isso, eles foram orientados como deveriam agradecer os aplausos que recebessem da plateia: “alguns, no começo, se curvavam muito e caíam de quatro pés – uma coisa muito engraçada, mas com crianças de três anos é muito lindo! Depois todos aprenderam **beeem direitinho**, fizeram tudo com **muita maestria**. Foi muito legal!” (BRISA CANTANTE, 2018).

A apresentação da atividade lúdica orquestral ocorreu em um evento do Colégio Nova Canção que mostra o que a criança aprendeu no projeto desenvolvido durante o semestre escolar. As quatro turmas da professora Brisa Cantante – duas do turno da manhã e duas do turno da tarde – que realizaram essa atividade se apresentaram uma por uma na mesma manhã de sábado da mostra escolar. Alguns alunos choraram quando viram os pais, outros ficaram tímidos no começo e depois resolveram entrar no “palco”, e ainda outros tiveram uma identificação imediata com o público e se sentiram à vontade – foram reações variadas, mas eles fizeram tudo corretamente: “algo que foi **bem representado**, pois foi uma representação, um teatro, mas que foi bem representado, sim!” (BRISA CANTANTE, 2018):

Eles tiveram a solenidade completa. Foi tudo muito solene na apresentação da atividade. Eles entraram, eu chamei os estudantes nome por nome: nome e sobrenome. Eu queria que eles se sentissem importantes como músicos e eu disse: “com vocês, agora, o pianista Fulano de Tal!” Os pais aplaudiam e ele ia com toda a reverência, ficava atrás do piano, as mãozinhas sem tocar. “Com vocês o violinista tal”. Eram chamados nominalmente e entravam na sala de **um por um!** Quando aconteceu em uma turma **de dois** não quiseram ir lá para a frente de jeito nenhum mesmo, eu brinquei e disse: “ah, é porque eles estão em uma turnê agora e não vão

poder se apresentar e tal.” Foi aí que a gente descontraíu um pouquinho, mas eles tiveram toda uma cerimônia para entrar e para sair. Tudo foi muito bem ensaiado. Quando eles chegavam lá na frente os violinos já estavam em cima das mesas bem arrumados: o visual ficou muito bonito! Eles chegavam, pegavam o próprio violino e colocavam na frente do corpo, de frente para as pessoas – aquele jeitinho de segurar o violino. Antes de tocarem, eu perguntei para a turma que música nós iríamos apresentar para os pais. Foram eles que apresentaram o nome da música – disseram que era a Nona Sinfonia de Beethoven. Depois, eu lhes perguntei sobre Beethoven porque eles também aprenderam um **pouquinho** da biografia dele e eles disseram onde o compositor nasceu, porque ele começou a tocar piano e quem era a pessoa que também tocava piano na família de Beethoven. Eles começaram a falar para os pais um pouquinho da história da música que iam apresentar e **do compositor**. Isso foi muito bom! E quando foi concluída essa parte inicial, eles esperaram a hora de eu dizer o “preparar” – que é a batidinha da batuta do maestro: eles já sabiam se posicionar com o instrumento. Foi muito interessante quando **terminaram** de tocar porque eu disse assim: “olha, o público vai aplaudir vocês e vocês vão agradecer esses aplausos” (BRISA CANTANTE, 2018).

De acordo com Queiroz e Marinho (2009), a prática musical a partir atividades lúdicas e de integração coletiva realizada a partir de objetivos claros, como foi o caso da atividade lúdica orquestral realizada por Brisa Cantante com seus alunos, possibilita vivenciar, apreciar e interpretar música. Essas práticas devem constituir o fundamento das aulas de música – o envolvimento direto do estudante com o fazer musical. Os autores acrescentam que envolver essas atividades com as brincadeiras e o prazer muitas vezes são requisitos cruciais para que o professor obtenha sucesso em sua proposta educativa no contexto escolar. Nesse ano de 2019, Brisa, que guardou todo o material utilizado pela primeira vez, pretende ampliar essa atividade lúdica orquestral incluindo instrumentos de sopro: “E foi tudo muito bom! Eu gostei! Para mim foi uma experiência **maravilhosa!**” (BRISA CANTANTE, 2018).

Figura 13 – Apresentação da atividade orquestral lúdica

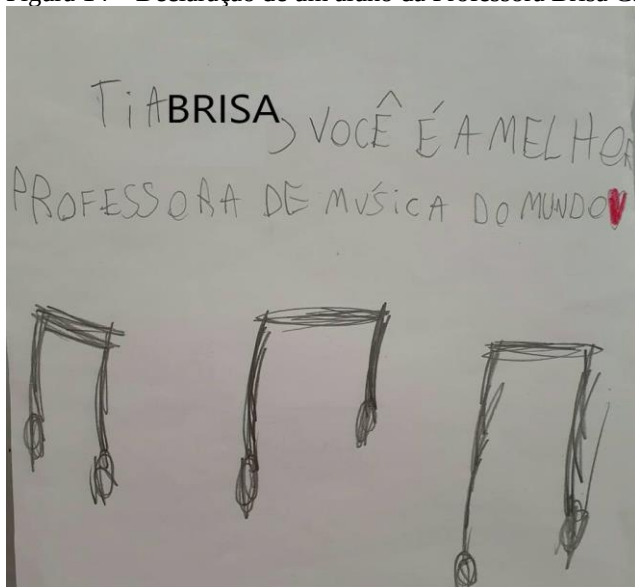


Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

Stiff (2009, p. 34-35) adiciona que crianças muito pequenas podem ouvir música e agir sobre ela de formas diferentes, tais como: participando de exercícios que trabalhem elementos em evidência na obra apreciada, dançando, ouvindo deitadas, desenhando sobre a música. Algumas dessas formas propostas pela autora foram trabalhadas por Brisa Cantante na atividade lúdica orquestral, permitindo às crianças a construção de esquemas mentais que permitam organizações posteriores sobre timbres, forma musical, ritmos, intensidades e variações de dinâmica, na perspectiva de Stiff (2009).

O percurso profissional de Brisa Cantante na docência de música da educação básica revelou uma forte ligação com os seus alunos através das diversas práticas musicais escolares realizadas com eles nas escolas particulares por onde passou nos seus mais de 20 anos de ensino: “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31, grifo dos autores). O relacionamento afetivo que ela tem com os seus alunos – sempre buscando a aprendizagem musical e a formação humana deles –, a forma respeitosa com que ela trata pais, funcionários, gestores e professores – pude observar isso na prática quando fui ao Colégio Nova Canção fazer a segunda entrevista narrativa –, revelam que a sua docência de música na educação básica é impregnada pelo objeto humano – o coração da profissão docente conforme Tardif e Lessard (2014). Além disso, sua docência vai ao encontro da compreensão de Nóvoa (2009) acerca do ensino como profissão do humano e do relacional, harmonizando-se também com o conceito de docência como um trabalho sobre o outro proposto por Dubet (2013).

Figura 14 – Declaração de um aluno da Professora Brisa Cantante



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

Afora a convicção da escolha por ser professora de música que desde cedo povoou a mente e o coração de Brisa, apesar da resistência inicial da família, o amor pelo canto coral e a busca apaixonada pela formação musical desde quando começou a aprender a tocar acordeom, passando pela formação em Música Sacra e pela Licenciatura em Música, bem como sua inegável competência profissional, Brisa exerceu e exerce sua docência de música na educação básica em um contexto propício ao desenvolvimento de um trabalho musical escolar – como ela mesma reconheceu na entrevista narrativa. Isso, em nossa percepção, criou um ambiente favorável para que ela pudesse desenvolver suas habilidades profissionais com essa variedade de práticas musicais escolares ao longo de sua carreira, sendo a que mais enche o seu coração de paixão o canto coral. Essas práticas remetem a uma das cinco disposições que caracterizam o trabalho do professor nas sociedades contemporâneas de acordo com Nóvoa (2009): o conhecimento, pois o trabalho dos professores consiste na construção de práticas docentes que dirijam os estudantes à aprendizagem. Passaremos à apresentação dos processos de (re)configuração identitária da docente de música investigada.

6.2.4 Identidade

A dinamicidade é um dos elementos que caracterizam a identidade pessoal da professora Brisa Cantante, evidenciada em sua entrevista narrativa: “eu tenho uma coisa comigo que eu não gosto de ficar **presa** a um programa, de ficar **na mesmice** fazendo só o trivial. Eu não gosto, não!”. No Colégio Sinfonia Verde, com o Projeto coral pioneiro, ela desafiou a si mesma ensinando para seus alunos canções de gêneros e estilos musicais diversificados, incluindo músicas em línguas estrangeiras – algo que não é tão comum no trabalho musical em escolas de educação básica, como vimos (BRISA CANTANTE, 2018).

Na concepção de Erikson (1987), a formação da identidade faz uso de um processo de reflexão e observação concomitante por meio do qual uma pessoa julga-se a si mesma à luz daquilo que percebe ser a forma como os outros a julgam. A dinamicidade como uma das características identitárias da identidade pessoal de Brisa se refletiu também no seu trabalho na escola básica, através da realização de práticas musicais escolares diversificadas e, por vezes, diferenciadas, que demonstram o seu dinamismo pessoal, sua inquietação de não querer fazer somente o trivial, o comum.

De forma inusitada, já a partir de sua infância, se constituiu a Igreja como espaço de socialização pré-profissional no processo de (re)construção da identidade profissional docente

da segunda professora de música investigada. Sua experiência como corista no coro infantil foi o primeiro passo para as suas experiências musicais sistematizadas no ambiente eclesial, rendendo-lhe também amizades com outras crianças que também se tornariam professoras de música como ela:

Conheci meninas no coro infantil que até hoje ainda somos amigas e **nos tornamos** professoras de Educação Musical [com ar de riso]. Tudo através dessa prática de canto coral, pois lá na minha igreja **havia** uma prática de música **muito boa**, bem diversificada. Nós trabalhávamos com coros graduados e essa minha primeira entrada no coro infantil foi só o começo. Daí eu fui seguindo: coro de adolescentes, coro de jovens. Entrei no coro de adultos ainda com doze anos. Insisti muito com o meu regente que não queria me deixar entrar de jeito nenhum no coro de adultos [com ar de riso]. Eu me lembro da primeira música que foi cantada quando eu fui ao ensaio pela primeira vez, me lembro muito bem. Eu fazia contralto e não me esqueci de nenhuma nota. Até hoje, eu tenho isso na **minha mente**, era algo que **me encantava muito** e até hoje me encanta (BRISA CANTANTE, 2018).

No início de sua adolescência, Brisa se tornou a regente coral do coro infantil de sua igreja: “Quando eu tinha doze anos de idade, eu cisme de formar o coro infantil por minha própria conta, porque a pessoa que trabalhava com o coro infantil quando eu participava foi morar no exterior e nós ficamos um bom tempo sem ninguém pra cuidar do coro infantil.” Ela via a igreja cheia de crianças sem ninguém para cuidar delas, chegou em um determinado dia para o pastor e lhe falou: “olha, eu quero cuidar do coro infantil!” E ele me deu esse voto de confiança com muito boa vontade. E eu, do meu jeito, sem ter a didática necessária, só na prática mesmo, pegava as músicas, juntava os meninos depois da Escola Bíblica e ia ensiná-los”. Algum tempo depois, a igreja recebeu um novo pastor e a esposa dele tomou a direção do coro, porque Brisa precisou se dedicar mais aos estudos e diminuir sua frequência nos ensaios do coro (BRISA CANTANTE, 2018). Os coros graduados são os chamados coros por faixas etárias, os quais se iniciam na infância, passam pela pré-adolescência, adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade. Sua organização leva em consideração o desenvolvimento músico-vocal de cada faixa etária.

Antes de fazer o vestibular para cursar Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco, Brisa Cantante fez sua formação em Música Sacra no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil:

Cada vez eu me encantava mais. Eu tive uma professora que me influenciou **muito** para eu me apaixonar pela iniciação musical, que foi a professora Lourdes Nogueira. Eu gostava **demais** de trabalhar nessa área e fui **me empolgando, me aprofundando e querendo** sempre mais um pouco. Cheguei a terminar o curso e quando terminei **quis** fazer vestibular para cursar lá na Federal também. Quando eu fui para a Universidade Federal, percebi que, pelo menos no meu tempo, os

melhores alunos, os mais dinâmicos, os mais desenrolados, que conseguiam avançar mais eram os evangélicos, sabe?! Eu não sei a realidade de hoje, faz muito tempo que eu saí da Universidade Federal, mas no meu tempo **era!** Eles eram muito acreditados. Tanto que quando o professor dizia: “ah! Você veio do Seminário? Então, você é bom!” Eu escutei muito isso dos professores porque a credibilidade, realmente, é **bem grande**, pois o Seminário é **um celeiro**, não é?! (BRISA CANTANTE, 2018).

A formação em Música Sacra que Brisa teve no Seminário Batista do Norte proporcionou a ela ser Ministra de Música de duas igrejas evangélicas – uma em Recife e outra em Jaboatão dos Guararapes. O ministro de música é o líder responsável por dirigir toda a parte musical de igrejas cristãs evangélicas, principalmente nas denominações evangélicas históricas Batista e Presbiteriana. Entre pentecostais, neopentecostais e outras denominações evangélicas históricas, essa prática é pouco usual, pois há líderes específicos para cada grupo musical que a igreja possui. Na igreja evangélica em Recife – que foi sua igreja da infância, adolescência e juventude –, Brisa Cantante foi ministra de música do final dos anos 1980 ao início dos anos 1990, antes mesmo de ter concluído o seu curso de Formação em Música Sacra no Seminário do Norte. Em Jaboatão dos Guararapes, ela foi a ministra de setembro de 1994 a março de 2003. Apesar de ter recebido convites para atuar em outras igrejas evangélicas, Brisa resolveu não trabalhar mais como líder de música em igrejas, porque buscou dedicar mais tempo à família, pois trabalha em mais de uma escola de educação básica.

Figura 15 – Brisa Cantante regendo a congregação na igreja evangélica em Recife



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

De acordo com Campos (2016), as experiências vividas dentro e fora do contexto profissional, as quais são construídas por muitos desafios, dúvidas e incertezas – como Brisa enfrentou desde a infância como corista, como regente do coro infantil na adolescência e como corista do coro de adultos aos doze anos de idade –, são levadas em consideração na perspectiva de se tornar professor. Bolívar (2007) acrescenta que a identidade profissional é construída em um processo contínuo desde a socialização pré-profissional ocorrida na infância no ambiente familiar e social e, principalmente, escolar até à formação inicial. Para a professora de música em questão, além da influência musical da própria família, como vimos, a Igreja se tornou um espaço de socialização pré-profissional da docência de música na educação básica, indo ao encontro dos achados de Freitas e Aguiar (2018c), os quais revelaram que as experiências vividas na igreja evangélica e/ou católica estimularam a escolha pela Licenciatura em Música.

O processo de identificação profissional de Brisa Cantante com a docência de música da educação básica começou quando ela era ainda criança, na igreja, pois ela respondeu com muita convicção à nossa pergunta gerativa “Eu gostaria que você me contasse como você se tornou professora de música da educação básica” logo no início da sua primeira entrevista narrativa:

Quero dizer que tudo começou **na minha infância**, na verdade, com a prática de canto coral. Eu participava do coro infantil da minha igreja. Eu me lembro que eu tinha sete anos quando eu entrei no coral e entrei **muito empolgada**, me identifiquei **muito e gostei muito**. Era dito lá que a gente poderia convidar **mais crianças** e eu ficava com **tanta vontade** de ver todas as crianças do bairro cantando que eu saía de porta em porta chamando as coleguinhas de perto da igreja para o coro (BRISA CANTANTE, 2018).

O encantamento pela música parece ter se tornado a porta de entrada para que Brisa escolhesse tão cedo ingressar na profissão de professora de música, conforme Joly (2017). Quando chegou à adolescência, ao enfrentar a resistência inicial do pai para que ela fizesse o exame vestibular para a Licenciatura em Música, Brisa disse o seguinte: “ah, papai, mas é algo que eu me identifico, que me faz feliz. Eu quero, eu quero **ganhar a vida**, eu quero fazer minha profissão em algo que me faça bem”. O ponto de vista do pai falou mais alto naquele momento e ela resolveu prestar vestibular para Biologia, outra área que também tinha afinidade. Entretanto, quando ela estava “lá pelo terceiro ou quarto período do curso de Licenciatura em Biologia aquela tentação de estudar música veio mais forte, bem mais forte” e Brisa, já casada nessa época, usou a desculpa de precisar ajudar o marido na padaria para trancar o curso de Biologia, como vimos. Ao retornar aos estudos depois de algum tempo, Brisa foi cursar Música Sacra no Seminário do Norte e depois fez a Licenciatura em Música na UFPE, passando a ensinar em colégios particulares: “e, graças a Deus, eu **sempre** me identifiquei **muito**” (BRISA CANTANTE, 2018).

Em nossa perspectiva, o único conflito de identidade profissional docente presente no processo de identificação profissional experimentado por Brisa Cantante foi a resistência inicial do pai à sua escolha pela licenciatura em música. Desde a infância, ela tinha muita clareza da profissão que queria seguir, pois tinha o desejo de ganhar a vida com algo que lhe fizesse bem – a música. O conflito surgido veio de fora para dentro, do pai para Brisa. Dubar (2005, p. 148) nos revela que a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho se constituem como um momento essencial para a construção de uma identidade autônoma atualmente. Parece que o pai de Brisa não via com bons olhos a docência de música, pois chegou a lhe dizer: “mas, minha filha você gosta tanto de estudar e você vai fazer música?” (BRISA CANTANTE, 2018). Ser professora de música não parecia ser uma carreira promissora para a sua filha, a princípio, mas com o passar do tempo e a conclusão da Licenciatura em Música por Brisa, seu pai ficou orgulhoso e satisfeito quando a viu trabalhando em seu primeiro emprego como professora de música da educação básica, como vimos no ponto da história de vida que trata da família da professora investigada. Sob a perspectiva de Dubar (2005), ao ingressar em relações sociais de trabalho, a escolha

profissional de Brisa interveio de uma forma ou de outra nas representações que seu pai tinha sobre a docência de música na educação básica.

A interação, uma das características da identidade profissional docente de Brisa, se dá até mesmo com professores de música que não são do convívio das escolas de música onde trabalha atualmente. Quando precisou fazer o acompanhamento instrumental para as 183 músicas escritas por seus alunos na prática musical de composição, ela procurou uma amiga professora de música que toca bem teclado e que tinha um pequeno estúdio de gravação em sua casa para ajudá-la na elaboração dos acompanhamentos das canções das crianças. Com os colegas de outras áreas do conhecimento nas escolas onde dá aulas hoje em dia, Brisa teve experiências positivas e negativas.

Certa vez, em uma reunião de professores na Semana Pedagógica do Colégio Nova Canção no primeiro semestre de 2018, Brisa teve oportunidade de exemplificar para os colegas e a coordenação como ela estimula seus alunos a aprenderem música utilizando o seu lado visual, fazendo uso de uma das canções trabalhadas com seus alunos no semestre anterior – Além do Arco-íris. A professora de música foi ao quadro branco e fez quatro quadrados com contornos melódicos, sendo apenas um quadrado com o contorno melódico que se referia à melodia da canção estudada. Daí em diante, Brisa pediu que os professores presentes olhassem para o quadro e dissessem qual era a melodia correta: “muitos acertavam, muitos erravam e, quando erravam, eu os chamava dizendo: ‘vamos comigo! Vamos fazendo! Você subiu nesse trecho, mas aqui está descendo!’”. Para a docente, quando as pessoas veem exemplos como esses, “elas têm um **respeito diferente** porque sabem que o professor de música ele se **a-pro-fun-da**”. Os inconvenientes ocorridos no dia a dia da escola com outros professores, são contornados com habilidade pela professora (BRISA CANTANTE, 2018).

Eu não sei até que ponto isso acontece com todos professores de música, mas existe **um pouquinho de ciúme** por parte de outros colegas de uma maneira **muito sutil**. Por exemplo, quando se fala em reunião de professores: “nós vamos ouvir agora a opinião da professora de música.” – e a gente fala algo, a gente nota que existe um pouquinho de ciúme por parte dos professores polivalentes. Isso ocorre **isoladamente**, graças a Deus que é algo **que não é muito forte, não!** É sutil, mas a gente percebe, porque quem lida com música tem uma percepção muito aguçada, entendeu?! Sem subestimar **de forma alguma** as outras áreas, pois todas **são importantíssimas**, eu acredito que o professor de música tem algo que o **destaca**. Pegar uma partitura e ler não é uma prática comum no contexto da gente (BRISA CANTANTE, 2018).

A identidade dos professores não é tão somente uma construção de cunho pessoal, mas também é resultado das interações sociais complexas no mundo contemporâneo “e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres

humanos” (GATTI, 1996, p. 86). Enquanto professora de um campo do conhecimento humano que ainda é pouco experienciado nas escolas, em nossa realidade, Brisa não toma o conhecimento que tem sobre música para si mesma, mas procura socializá-lo de uma forma que aqueles colegas e gestores que não possuem uma formação musical escolarizada possam também se apropriar de conhecimentos musicais, desmistificando, de certa forma, o saber musical escolarizado como algo inatingível e (re)construindo sua identidade profissional também através dessas e de outras interações no dia a dia da escola, pois às vezes a profissão é um meio de afirmação pessoal e social, de acordo com Moita (2013).

A criatividade que compõe a identidade profissional docente de Brisa Cantante se revela principalmente em suas diversificadas práticas musicais escolares nas escolas por onde passou: “Planejamento é importante? **É muitíssimo importante**, é um norte para nós. Entretanto, a cabeça de quem lida com música e com arte viaja tanto. Temos tanta criatividade que tudo é um motivo para algo novo surgir. Isso é muito bom!” (BRISA CANTANTE, 2018).

Aí, veio aquela ideia, deu aquele estalo na cabeça, eu disse: eu vou tentar fazê-los sentirem uma emoção um pouquinho maior e vou tentar transformar a turma em uma parte da orquestra. Quando idealizei isso, eu estava caminhando nas ruas do meu bairro em um dia de sábado de manhã – o solzinho da manhã, das primeiras horas do dia. E eu caminhando e pensando o que é era que eu poderia fazer para incrementar essa aula com eles. Foi aí que eu vi um bocado de um papelão [risos da professora] lá na lixeira de uma pessoa. Acho que eles haviam comprado uma geladeira ou, então, um fogão [fala da professora com ar de riso], porque eram papelões **enormes**. Quando eu vi os papelões, deu aquele estalo. Eu disse: “o-pa! Eu vou utilizar esse papelão e vou fazer uma atividade lúdica orquestral com os meninos.” A princípio pensei em fazer um violoncelo, colocar **mais** instrumentos, porém como são muitas crianças e eu queria que cada uma tivesse o prazer de pegar um instrumento fictício, um instrumento de faz de conta, eu comecei a criar os violinos em tamanho natural. Algo rústico porque eu queria que houvesse a participação deles na confecção do instrumento. Coloquei-os para fazer as colagens e fazer cada partezinha que eu podia contar com a ajuda deles (BRISA CANTANTE, 2018).

A prática musical de composição realizada com seus alunos da educação infantil do Colégio Nova Canção foi outro exemplo da criatividade e da flexibilidade que também caracteriza a identidade profissional da professora. A docente nos afirmou que quando o menino em sala de aula disse se sentir frustrado por ter sete anos de idade e ainda não ter composto nenhuma música como Mozart já havia feito aos 5 anos, “na hora foi surgindo um projeto. Eu disse: ‘meu Deus! Eu vou estimular esses meninos a fazerem música’ e, eu sabia, um trabalho **absurdo** me esperava”. Sua flexibilidade com o planejamento de suas atividades escolares fez com que ela não se desestabilizasse por causa do grande trabalho a ser realizado, o qual foi decorrente de uma demanda de sala de aula: “O planejamento foi feito? Foi! Ele

está lá, mas quando entrou essa história da composição, a gente fugiu um bocado do planejamento **ao pé da letra**, porque o trabalho foi se expandindo” (BRISA CANTANTE, 2018).

A socialização profissional é um processo de construção permanente que liga de forma definitiva tarefas a realizar e perspectivas a seguir, situações e percursos, relações com outros e consigo mesmo na concepção de Dubar (2012). A identidade profissional docente de Brisa Cantante também tem se (re)construído por meio dessas interações com seus alunos e suas necessidades de aprendizagem nas diversas escolas onde atua – o local onde o professor (re)constrói a sua identidade profissional por excelência –, contribuindo para a profissionalização da profissão de professor de música na educação básica e mobilizando não somente seus saberes docentes e suas habilidades profissionais, mas também os seus atributos pessoais, tais como a criatividade e a flexibilidade enquanto professora de música, uma vez “que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Apesar da dinamicidade, da criatividade e da flexibilidade presente em sua identidade, Brisa já se deparou com o estereótipo profissional de festeira da escola enquanto docente de música da educação básica, conforme identificou historicamente Neves (1980) no período do canto orfeônico e reafirmou Fonterrada (2005) que acontece nas escolas brasileiras de hoje em dia. Isso aconteceu quando ela trabalhava no Colégio Encantos do Canto na sua trajetória: “aquilo ali foi me deixando **muito mal**. Eu via que era tida como a pessoa que faz o entretenimento. Comecei a lutar contra isso, mas via que não tinha muito retorno e resolvi pedir demissão! Fui para outra escola fazer algo que eu pudesse ser mais **ouvida**, mais acreditada!” (BRISA CANTANTE, 2018). Diante do que ela nos relatou espontaneamente na entrevista narrativa, perguntamos se ainda existe essa visão do professor de Arte de qualquer linguagem artística ser o festeiro da escola em outras instituições escolares onde trabalhou ou foi somente algo pontual no Colégio Encantos do Canto:

Em menor intensidade, **bem menor, mas acontece**. Aconteceu já no Cantos de Paz, aconteceu no Sinfonia Verde. Vou dar o exemplo de algo que acontece muito! Chega o final do mês de novembro e as professoras polivalentes já deram todo o programa previsto. As crianças já assimilaram tudo, já fizeram prova. Todo mundo já passou de ano, mas as aulas têm que ir até meados de dezembro. Então, pode ser dispensado **tudo** [com muita ênfase] menos Música. É o período em que as crianças saem da sua sala, vão para a sala de música e a professora polivalente pode descansar. **É....** Entendeu?! O professor de música tem que ir até o fim, tem que ralar até o fim, até o último suspiro. Isso não é legal! O programa não foi todo dado? O programa de música também foi! A gente tem que se tornar o tapa-buraco da escola

e ainda nos dizem assim: “olhe, é uma atividade que as crianças gostam, elas **a-do-ram** ir para a aula de música!” Então, se já se fez tudo: colocam-se os meninos para a sala de música! **Eu dei aula até o último dia!** E sabe qual foi o último dia? 28 de dezembro. [silêncio curto entre nós] Entendeu?! Ocupando as crianças para poder cumprir a quantidade anual de dias letivos e não deixando-as entediadas porque na sala de aula já não há mais o que fazer. Então, a gente vai usando a criatividade da gente e vai seguindo: aula de música! Aula de música! Aula de música! Olha, no Colégio Nova Canção já me disseram assim: “Não! Você tem que dar as aulas **até o fim!** Suas aulas são muito boas. Tem que dar até o fim.” Muito obrigada, mas a gente tem que dar aulas de música até o fim! (BRISA CANTANTE, 2018).

A situação enfrentada por Brisa de ser considerada como o tapa-buraco da escola, expressão falada por ela mesma, também é vivenciada por outra professora do Colégio Cantos de Paz: “**Eu vi** a professora de Artes Visuais reclamando algumas vezes da mesma situação [com ar de riso] [rimos juntas]”. A estratégia utilizada pela professora de música para dar aulas aos estudantes até o último dia letivo, uma vez que ela também já concluiu o seu programa anual, é fazer uma retrospectiva: “Eu digo para os alunos: ‘você sabem o que é retrospectiva? Vamos olhar pra trás **na Música!** O que foi que a gente aprendeu?’ É bom também porque reacende na memória dos meninos os conteúdos abordados” (BRISA CANTANTE, 2018). O relato da professora vai ao encontro daquilo que Fonterrada (2005, p. 212, grifo da autora) diz que o professor de música também é considerado na escola: “aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas ‘importantes’”.

O estereótipo profissional de festeira e de tapa-buraco da escola que a professora Brisa Cantante sentiu em sua carreira na educação básica não foi algo explícito, verbalizado por seus pares ou pelos gestores, mas foi algo sutil, que se revelou e ainda se revela na forma pela qual colegas de outras áreas do conhecimento e gestores tratam a sua disciplina em escolas nas quais atuou e ainda atua profissionalmente. A palavra estigma refere-se a um atributo profundamente depreciativo (GOFFMAN, 1998), sendo os dois elementos que proporcionam o surgimento do estigma o estereótipo e o atributo, de acordo com Link e Phelan (2001). Para Siqueira e Cardoso (2011, p. 97-98), “as consequências negativas de ser rotulado e estereotipado propiciam uma colocação mais baixa na hierarquia social na qual o indivíduo vive, o que pode gerar efeitos indesejáveis em suas oportunidades”. Os efeitos indesejáveis sofridos por Brisa Cantante por causa dos estereótipos que sentiu em sua trajetória docente foram o de pedir demissão, porque se sentia tratada como a festeira do Colégio Encantos do Canto e o de ter que lecionar até o final do semestre letivo mesmo já tendo concluído o seu programa disciplinar, o que não ocorre com os professores polivalentes com os quais trabalha nos colégios Cantos de Paz e Nova Canção.

O reconhecimento profissional de Brisa se revela na apreciação que pais de alunos, pares e gestores têm do seu trabalho nas escolas. O reconhecimento dos pais é explicitado principalmente pelas práticas musicais escolares realizadas com as crianças. No caso da atividade lúdica orquestral, por exemplo, “teve até pai e mãe chorando, sabe?!”. Outros pais chegaram para a professora de música dizendo que o filho está interessado em aprender violino e tanto colegas professores quanto a própria coordenação elogiaram muito essa atividade realizada com as crianças da educação infantil (BRISA CANTANTE, 2018). Já na prática de apreciação musical feita, Brisa recebeu o seguinte reconhecimento de algumas mães:

As mães chegam pra mim: “professora, eu estou encantada! Fulano está me pedindo para ouvir Villa-Lobos o tempo inteiro.” Uma mãe estava no computador trabalhando, colocou música para ouvir. A menina de cinco anos chegou e disse: “eu quero ouvir música!” A mãe falou: “mas eu estou ouvindo minha música, eu estou trabalhando. Quando eu terminar, você vem ouvir!” Então, ela disse que a menina saiu, mas depois ela ficou com a consciência pesada e chamou a menina de volta: “você quer ouvir **o quê?**” Ela disse: “eu quero ouvir a Nona Sinfonia de Beethoven.” A mãe [a professora faz o gesto de um colapso] quase desmaia! [risos soltos da professora] [rimos juntas]. A mãe falou que, de propósito, colocou duas ou três músicas que não eram a Nona e a menina começou a ficar braba e disse: “você não conhece, não, é?! Não é essa música, não!” Então, essas práticas diferenciadas que fazem os pais entenderem que uma criança de cinco anos pode ter uma formação musical diferente **do comum**, do que é dado, isso também traz credibilidade **para mim**, entendeu?! É bom! (BRISA CANTANTE, 2018).

Brisa acredita que até mesmo no início de sua trajetória profissional “**talvez** o que me fez também ser um pouco mais acreditada é exatamente essa questão de não querer que as coisas fiquem muito comuns, sempre buscar um diferencial”. É possível que ela tenha razão, pois até mesmo quando compartilhou sua experiência na Semana Pedagógica do Colégio Nova Canção ela notou: “muitos professores polivalentes disseram: ‘meu Deus! Que ideia maravilhosa!’ **Uns** dizem isso com alegria **mesmo** porque a gente percebe que é genuíno. E outros dizem com um **pou-quiiii-nho** de inveja! A gente faz de conta que não entende para viver melhor, né?!”. Ela também se sente muito respeitada pela sua coordenadora no Colégio Nova Canção (BRISA CANTANTE, 2018).

Eu percebo que eu sou respeitada, que eu sou ouvida! Tem uma coisa que pesa no meu caso também porque entre os professores do **Colégio Nova Canção**: de todo o grupo da Educação Infantil e parte do Anos Iniciais do Ensino Fundamental – eu estou somente com algumas turmas – eu sou a mais velha! No meu caso, especificamente, há esse respeito também! Sou mais velha do que a coordenadora, do que os colegas todos! Então, “é Tia Brisa” com aquele carinho. **Muito respeito**, eu percebo. Há **muito** respeito! Eu noto que eu sou ouvida **pela atuação profissional**, pela área, **mas também** pela idade. Eles reputam como alguém que tem experiência, que merece respeito, que merece ser ouvido. Algumas colegas que

estão chegando na escola – umas têm dois, três, cinco anos de prática – até dizem assim: “ah... mas Tia Brisa já tem 23 anos de prática.” Então, isso me dá um certo status pra ser ouvida! (BRISA CANTANTE, 2018)

Cattonar (2001) reconhece a (re)construção da identidade profissional docente como um processo de socialização de caráter biográfico, relacional, contínuo, dinâmico e contextualizado no tempo e no espaço social. Para a autora, essa identidade profissional do professor se constitui como uma construção conjunta do professor, das pessoas com as quais ele interage e das instituições. Percebemos esse processo de (re)configuração identitária de forma clara no reconhecimento profissional atribuído por pais, professores, gestores e também por seus alunos à professora Brisa Cantante nas escolas de educação básica onde atuou e atua na região metropolitana do Recife ao longo dos seus 23 anos de profissão.

Figura 16 – Brisa Cantante saindo de uma festividade escolar



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brisa Cantante.

Estamos nos despedindo de Brisa Cantante, apreendendo que sua história de vida como professora de música da educação básica revelou que a cientificidade e a tecnicidade

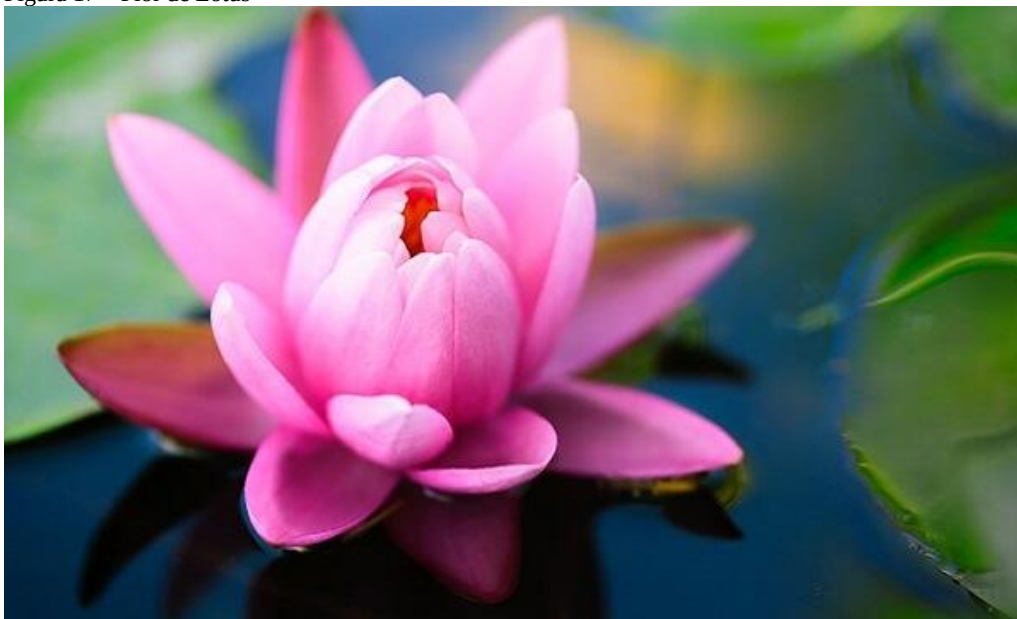
que o trabalho do professor exige não esgotam o ser professor, reforçando a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009). Isso ficou evidente por meio da maneira singular como ela se sentiu impulsionada para a docência de música na educação básica ainda na infância, influenciada pelas experiências musicais vividas na família e na igreja, pela forma como exerce sua docência valorizando as práticas musicais escolares, em especial o canto coral, e a sua profissão – a qual é fortemente impregnada por relações humanas. Sua identidade profissional docente foi apresentada como uma parte específica – parcialmente individual, mas também parcialmente vinculada a contextos diferenciais de trabalho – e como uma parte comum a todos os professores (BOTÍA; CRUZ; RUIZ, 2005), assim como vimos na trajetória profissional docente de Edelweiss e veremos a partir de agora na história de vida da professora Flor de Lótus.

6.3 PROFESSORA FLOR DE LÓTUS: UMA DOCENTE QUE LUTA PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

Eu ainda estou lutando! Eu fico lutando até hoje para a melhoria das minhas aulas, até porque não é por ser minha aula, mas porque é a música na escola. Então, eu luto até hoje para que a música seja reconhecida (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Flor de Lótus é a sexta entre os 10 filhos que sua mãe teve – quatro homens e seis mulheres. Nascida em 04 de novembro de 1974 na cidade do Recife, a última professora de música investigada em nossa tese é filha de uma costureira e de um funcionário da Rede Ferroviária Federal, assim como o pai da professora Brisa Cantante. Sua mãe, durante muito tempo, teve que sustentar os filhos, porque o marido, falecido em 1995, não assistia a família no aspecto financeiro e emocional. A escolha pelo nome fictício docente se deve ao fato de ela “nunca desistir face às dificuldades e desafios”. A flor de lótus é uma planta aquática cujas raízes são fincadas na lama dos lagos, emergindo nas manhãs depois de passar a noite fechada e submersa na água. Ela simboliza a beleza e a pureza que pode surgir de uma terra pantanosa (FLOR DE LÓTUS, 2019).

Figura 17 – Flor de Lótus



Fonte: VIVADECOR (2018).

O nome fictício escolhido pela terceira professora de música revela de forma clara, em nossa percepção, a sua determinação, a sua perseverança e a sua força de vontade em suplantar as adversidades encontradas em sua vida familiar, durante todo o seu processo formativo e também em sua prática profissional. A beleza e a pureza que a flor de lótus simboliza revelam de forma latente elementos da leveza que parece se esconder na pessoa da professora, a qual por vezes não pode ser revelada no dia a dia por conta das muitas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua docência na educação básica. Nessa direção, Ciampa (2001) nos diz que cada pessoa encarna relações sociais configurando uma identidade pessoal, um projeto de vida, uma história de vida, uma vida-que-nem-sempre-é-vivida nesse emaranhado das relações sociais.

Além da Licenciatura Plena em Música concluída em 1999 na UFPE, que lhe confere a qualificação para ensinar em escolas de educação básica, Flor de Lótus possui Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter, a qual foi cursada no período de 2013 a 2018. Na pós-graduação, ela possui cursos de Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Superior Anchieta, bem como em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial em Deficiência Intelectual e Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos. Seu Mestrado Profissional em Gestão Empresarial foi realizado na Faculdade Boa Viagem, tendo sua dissertação intitulada *Processos de Mentoria com Educadores Musicais e Oficineiros do Programa Escola Aberta* sido defendida em agosto de 2011.

O Colégio Oportunidade foi a primeira escola de educação básica para a qual Flor de Lótus foi convidada a trabalhar em outubro de 2000, ano seguinte à sua formatura na Licenciatura em Música: “esse nome me lembra o primeiro emprego com carteira assinada”, tendo saído de lá em setembro de 2001. No Colégio Amizade, onde trabalhou de junho de 2008 a dezembro de 2010, Lótus pode encontrar companheirismo, oportunidades em outras áreas da educação, inspiração, crescimento profissional, espiritual, ambiente agradável, mães atenciosas e colegas de trabalho ajudadoras: “lembranças que levarei comigo pra sempre e que me tiram um sorriso quando penso. Não foi sempre um mar de flores, mas minha memória me permite lembrar só as coisas que me fizeram bem” (FLOR DE LÓTUS, 2019). Por sua vez, no Colégio Construção a professora de música foi pioneira na Educação Musical com crianças da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Lá, ela trabalhou de fevereiro de 2003 a outubro de 2009. O Colégio Frustração, que sequer foi mencionado por ela na entrevista narrativa, foi um local onde “a música era totalmente deturpada. Havia uma concepção de que a música já vem pronta e não era necessário o fazer musical, além da desvalorização do professor de música”. Nessa instituição escolar ela trabalhou de 2001 a 2005 (FLOR DE LÓTUS, 2019). Todas essas instituições foram escolas particulares nas quais a professora de música trabalhou ao longo de sua trajetória profissional na educação básica.

Na rede pública de ensino, a docente foi aprovada primeiramente no concurso da Prefeitura de Caruaru, município do agreste pernambucano, ingressando nessa rede em 2010. A Escola Perseverança era uma instituição de ensino integral, na qual foi quase impossível Lótus realizar um trabalho musical naquele município, porque não havia sala específica de música, as salas eram pequenas e havia muitos alunos, incluindo estudantes com necessidades especiais, mas sem assistência especializada. “Foi uma das piores experiências que tive”, disse a docente que saiu dessa rede da região do agreste pernambucano no ano de 2014. O segundo emprego como professora da rede pública de Lótus foi na rede municipal de Olinda, na Escola Insistência: “a realidade da escola pública é bastante alarmante, mas podemos lutar e conseguir nosso espaço nem que seja por um tempo. Foram tempos de batalhas, mas consegui fazer com que alguns alunos conhecessem a linguagem de música, o que me deixou muito feliz” (FLOR DE LÓTUS, 2019). Nessa escola, ela atuou como professora de música até 2014. Nesse ano, por causa de uma mudança no campo de atuação profissional dos professores de música da rede olindense – os quais não trabalhariam mais com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental –, Flor de Lótus foi convidada a assumir a gestão interina de uma escola da rede e, depois, no mesmo ano, se tornou vice-gestora de

uma terceira escola do município. Em 2016, quando foi pedir exoneração do cargo porque já estava na rede de Recife, a docente foi alocada no Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO), saindo do município em 2017.

Tendo ingressado como professora de música na Prefeitura Municipal do Recife em 2014, Flor de Lótus trabalha na Escola Nunca Desistir, pois mesmo que a instituição não ofereça nenhuma estrutura para o trabalho com a educação musical, ela sente “que há possibilidades de continuar tentando até o dia em que os governantes entenderão que a música é essencial para a vida” (FLOR DE LÓTUS, 2019). Por seu turno, Projeto é o nome fictício que a professora deu à escola onde trabalha na cidade de Ipojuca desde 2014, município localizado a cerca de 50 quilômetros da capital: “nome que já expressa que a música nessa escola é um projeto de ação continuada realizado com muito esforço a fim de que as pessoas responsáveis pelo sistema educacional se deem conta que ser musicalizado é uma necessidade humana” (FLOR DE LÓTUS, 2019). Afora a sua atuação na educação básica, que atualmente ocorre nas redes de Recife e Ipojuca, Flor de Lótus já trabalhou como professora temporária do curso de Licenciatura em Música da UFPE e atua como professora do curso de Pedagogia de uma faculdade particular em Ipojuca, como veremos no trecho de sua história de vida que trata da sua docência.

Os nomes escolhidos pela professora Flor de Lótus revelam, em nossa percepção, como ela experienciou cada fase de sua trajetória na educação básica. Inicialmente, nas escolas particulares, todas elas de classe média e classe média alta, a docente pode encontrar, primeiramente, uma oportunidade de trabalho, em seguida, amizades e a possibilidade de começar a construir uma carreira nesse nível de ensino, apesar da frustração experimentada em uma dessas escolas, como ocorreu com Brisa Cantante. Já nas escolas públicas, os termos perseverança, insistência, projeto e nunca desistir demonstram os desafios vividos e ainda experienciados na docência pública da educação básica pela terceira professora investigada. Acerca disso, Queiroz e Marinho (2009) afirmam que as inúmeras barreiras e os limites decorrentes da conjuntura político-social-cultural que permeiam as escolas constituem-se como um desafio para os profissionais de educação atuarem na educação básica. Muitas das dificuldades enfrentadas por Flor de Lótus na escola pública, como veremos adiante, foram enfrentadas também por Edelweiss em sua realidade profissional e pelos professores de música investigados por Mello (2017).

6.3.1 Igreja

O acolhimento recebido por Flor de Lótus em sua igreja se revelou de várias formas. O apoio emocional que ela e seus irmãos receberam depois que começaram a frequentar a comunidade eclesial foi relevante para o desenvolvimento deles: “a igreja foi uma ajudadora **muito, muito importante** para a minha família, principalmente para os meus irmãos porque a gente estava crescendo, mas estava crescendo na igreja onde os valores são muito fortes” (FLOR DE LÓTUS, 2018). A igreja também esteve presente em momentos marcantes da vida de Flor de Lótus, como sua formatura. Seu pastor foi o padrinho dela na colação de grau da Licenciatura em Música, pois o seu irmão não quis acompanhá-la: “minha turminha alugou uma kombi e foi todo mundo para a minha formatura. Tenho muitas memórias **boas!** A igreja foi essencial para a minha vida também” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

As necessidades básicas da família também eram assistidas pela igreja de Flor de Lótus, incluindo roupas e ajuda financeira para o pagamento das inscrições dos acampamentos que ela e os irmãos participavam. O suporte para estudo veio através da liberação da chave do piano para que ela estudasse suas peças musicais quando era aluna do Centro de Criatividade Musical, atual ETECM, e também o sustento financeiro concedido para custear metade do valor de sua mensalidade quando ela ingressou no curso de Formação em Música Sacra do Seminário do Norte. A ajuda que uma amiga sua da igreja ofereceu para que ela pagasse sua inscrição no exame vestibular do curso de Licenciatura em Música da UFPE também foi algo que marcou positivamente a sua vida: “eu sou eternamente grata, porque uma pessoa da igreja **pagou** a inscrição do vestibular para mim. E, graças a Deus, eu passei, mas eu nunca esqueço disso também” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Na concepção de Zavalloni e Louis-Guérin (1984), a identidade se constitui como uma construção intrincada, na qual os estímulos vindos do ambiente e as respostas dos sujeitos se influenciam e se formam de maneira simultânea. Percebemos que o acolhimento oferecido pela sua igreja através do atendimento das necessidades básicas, da ajuda financeira e do apoio emocional a ela e seus irmãos, bem como o suporte para seus estudos de piano, foram estruturantes para a construção da identidade pessoal de Flor de Lótus, uma vez que sua família não era assistida por seu pai no aspecto financeiro e emocional. Para as autoras citadas no início do parágrafo, o mundo externo se transforma em mundo interno por causa de um projeto pessoal e de uma história particular nesse processo de construção identitária.

Já depois de formada, Flor de Lótus teve oportunidade de desfrutar da igreja para colocar em prática o ensino de música em espaços não escolares – um projeto social vinculado a uma igreja que não era a sua de origem:

Eu ensinei em uma ONG de uma igreja da zona oeste do Recife, tendo trabalhado lá por cerca de três anos. Eu era professora do Colégio Amizade e ia para a igreja dar aulas de flauta doce e de canto coral. Eram crianças muito carentes, com unhas sujas, com piolhos. Isso acontece em muitos lugares, mas lá era bem visível e eu não me importava. Havia a dificuldade de as crianças não poderem levar as flautas para casa porque, caso as levassem, não trariam de volta: vendiam, o pai pegava para vender. Era uma realidade bem difícil, mas a gente teve um resultado positivo em relação à musicalização. As crianças se apresentavam na igreja também. Eu **gostei** da experiência em ONG, mas havia problemas de infraestrutura também: eu dava aulas em um **terraço**! Era bem apertadinho, mas, como era flauta doce, eu dava um jeito. Foi um lugar que marcou a minha trajetória, pois nada importa nessa vida se não soubermos amar e cuidar um do outro (FLOR DE LÓTUS, 2018).

A única dificuldade relatada pela professora sobre o ensino de música na ONG eram as questões de infraestrutura e o fato de as crianças não poderem levar suas flautas para casa, onde poderiam estudar e fazer a manutenção do seu instrumento musical. Aquele acolhimento que ela recebeu em sua igreja de origem, quando precisou da sua comunidade eclesial para ajudar a sua família e a ela em diversas áreas, estava sendo retribuído àquelas crianças muito carentes, que possuíam necessidades e problemas maiores do que os que ela e seus irmãos enfrentaram em sua infância. Nessa direção, Ruano-Borbalan (1998) nos diz que, mesmo sendo determinada pelas estruturas mentais e pelos processos psicológicos, a identidade pessoal se constrói por meio de experiências totalmente singulares. A trajetória familiar e a experiência eclesial foram elementos relevantes para a construção de sua identidade pessoal, sendo a igreja um fator de influência para o seu desejo de estudar música.

6.3.2 Formação Musical

O primeiro curso de música iniciado por Flor de Lótus foi o de Técnico em Música na ETECM. Para ela, essa instituição de ensino era como uma segunda casa, pois ficava perto de sua escola de educação básica, o Instituto de Educação de Pernambuco (IEP): “lá na ETECM era muito divertido. Era possível ficar lá o dia todo estudando, não somente por causa da merenda – mesmo em casa não havendo muitos recursos, mas pela comodidade”. Ela não chegou a concluir esse curso, porque optou por ingressar na UFPE após a aprovação no exame vestibular, buscando uma formação em nível superior (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Na Universidade Federal de Pernambuco, Flor de Lótus cursou sua Licenciatura em Música entre os anos de 1994 e 1999. Durante sua formação inicial, ela teve oportunidade de fazer monitoria em projeto de iniciação à docência na área de iniciação musical no ano de 1997, sob a orientação de um professor da área de iniciação musical. No ano de 1998, foi monitória na disciplina de Iniciação Musical. Também atuou como estagiária de

Musicalização Infantil e Canto Coral em escolas municipais recifenses dos bairros do Pina e Boa Viagem de julho de 1997 a julho de 1999, tendo sido o primeiro contato dela com a escola pública enquanto professora de música em formação: “foi um período bom para poder **comprar livros, estudar** e construir um **currículo** acadêmico. Eu me formei em 99, mas fiquei ainda por cerca de dois anos fazendo disciplinas isoladas e cantando no Coro Universitário” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Figura 18 – Flor de Lótus na sua Colação de grau na Licenciatura em Música



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

De forma concomitante à sua formação inicial docente, Flor de Lótus entrou no Seminário Batista para cursar Formação em Música Sacra, assim como Brisa Cantante. Entretanto, ela não concluiu seu curso, pois preferiu ficar estudando em um só lugar – a universidade. Sua desistência também foi influenciada por questões financeiras: “não deu mesmo para eu ficar pagando o Seminário e ter que ir pra Faculdade pagar passagem” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Quando eu a questioneei se ela havia marcado sua entrevista no Seminário do Norte por ter sido aluna de lá, fato que eu desconhecia até então, ela afirmou o seguinte:

Eu fiz dois anos do curso de Formação em Música Sacra e fiquei com aquele **gostinho do Seminário**. Entretanto, a proposta de marcar a entrevista aqui não foi nada pensado, mas para mim foi bom, porque quando eu entrei as lembranças vieram. Parece que elas revigoram a gente. As lembranças **boas** e as ruins também, pois com elas a gente aprende. Aqui no Seminário, eu tive muitas experiências boas. Quando são lembranças ruins, a gente tenta esquecer. Às vezes, fica arquivado na memória, mas a gente não quer lembrar. Eu não sei se foi por causa da religião que eu fiquei com esse gostinho de Seminário... Não sei... Além de ter muitos

professores bons na área de música, aqui também tem o lado espiritual. Eu me sentia **completa**: o espiritual com o musical (FLOR DE LÓTUS, 2018).

O sustento para que Flor de Lótus pudesse dar andamento aos seus estudos vinha principalmente da sua mãe, pois seu pai era muito ausente em seus compromissos familiares. Apesar dessa ausência paterna, Lótus confiava no trabalho de sua mãe para prover a família: “minha mãe costurava muito. Não parava! A gente a ajudava a fazer os complementos da costura: fazer bainha, pregar botão. Ela virava a noite trabalhando na época de festas” (FLOR DE LÓTUS, 2018). A professora de música também passou a dar aulas particulares de música em domicílio para poder conseguir pelo menos o dinheiro da passagem para ir à Faculdade. Além disso, Lótus cuidava também dos filhos recém-nascidos da irmã, algo que também ajudava complementar o dinheiro para as passagens de ônibus (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Inferimos que a preocupação em ter uma melhor qualificação profissional para o mercado de trabalho fez com que Flor de Lótus abrisse mão de concluir sua formação técnica em música para obter o diploma superior de Licenciatura em Música na UFPE. O fato de não ter condições financeiras para se manter no curso de Formação em Música Sacra, mesmo com a ajuda da sua igreja, que pagava metade do valor da mensalidade, fez com que ela também abrisse mão de uma formação musical na qual se sentia completa. Para se manter na licenciatura, a qual lhe qualificaria para o mercado de trabalho como professora de música, ela teve de ajudar a mãe no trabalho como costureira e procurar outras fontes de renda para complementar o sustento para os seus estudos.

Na perspectiva de Dubar (2005), a implicação identitária mais importante para as pessoas da chamada geração da crise é localizada na confrontação com o mercado de trabalho. Em nosso entendimento, a crise enfrentada por Flor de Lótus não estava relacionada aos aspectos elencados por Dubar (2005) – alta taxa de desemprego, modernização tecnológica, entre outros –, mas, sim, relacionada às dificuldades financeiras de cunho pessoal e familiar enfrentadas pela professora de música. Para o autor, as modalidades de construção de uma identidade profissional básica dependerão do resultado da primeira confrontação com o mercado de trabalho, pois constituem não somente uma identidade no trabalho, mas também uma lógica de formação, a antecipação de uma trajetória de emprego e uma projeção de si mesmo no futuro.

Na trajetória de sua formação musical, Flor de Lótus construiu relacionamentos interpessoais com seus colegas e professores. Até hoje, ela mantém as amizades feitas com os colegas da ETECM. A sua turma da graduação em música na UFPE também lhe rendeu boas

amizades, presenteando-a no decorrer do curso através de uma amizade com uma senhora que iria ser sua grande companheira de curso (FLOR DE LÓTUS, 2018):

Quando eu passei no vestibular, minha turma era pequena e só havia meninos na turma. Eles eram ótimos, tenho consideração por cada um deles, mas Amiga se tornou muito companheira, porque ela era uma mulher e eu podia ter mais afinidade. Ela **me ajudava muito** nos trabalhos acadêmicos! Como ela tinha computador e eu não tinha, a gente fazia sempre trabalho juntas. Nos trabalhos em dupla ou em equipe, a gente estava sempre junto. Ela sempre foi minha companheira quando a gente precisava estudar, reforçar alguma disciplina. Eu ia para casa dela e ficava lá estudando. Os rapazes também foram meus amigos, mas eu destaquei Amiga, porque foi uma mãe para mim, sabe?! Ela era uma aluna também, mas, para mim, eu tive esse olhar: ela me protegia, cuidava de mim literalmente. Ela me adotou realmente. E, bem depois que a gente se formou, ela se desfez da biblioteca de Música dela e me chamou para que escolher os livros e os CD's que eu quisesse. Então, eu fui privilegiada por ela. Até hoje, a gente tem contato através de um grupo da época da graduação. São poucos, mas são do coração. Alguns ficaram para trás, mas pelo menos cinco se formaram juntos. Entre eles, eu e Amiga (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Os professores também foram personagens importantes nessa sua trajetória. Os dois professores de piano que teve inicialmente na ETECM foram significativos para a sua vida, mas uma experiência negativa com sua terceira professora acabou por desestimulá-la: “Eu terminei bloqueando para o piano. Eu não quis mais estudar piano por causa dela, pois a gente teve uma rejeição mútua. Eu deixei o piano e continuei o curso até ir para a Universidade” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Sua professora de Teoria Musical também lhe causava muita admiração por causa da sua caligrafia: “a letra dela **era linda!** Ela era copista da Orquestra Sinfônica do Recife e fazia cada uma das provas da gente manuscrita”. Já no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, Flor de Lótus guarda em sua memória boas lembranças de uma professora norte-americana: “Ela era minha professora de teclado. Eu ainda lembro da sala. Não sei se hoje é assim, mas eram vários teclados. Colocávamos um fone de ouvido e ficávamos ouvindo o comando dela para tocar as músicas. Eu achava interessantíssimo a gente **lendo cifras**” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Os processos de formação escolarizada pelos quais passamos ao longo da vida promovem, além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, relações interpessoais que forjam também as nossas identidades. De acordo com Ciampa (2001), a identidade é inerente e inseparavelmente vinculada àquilo que somos e ao nosso ciclo de vida, se metamorfoseando à proporção que nos construímos como sujeitos no mundo. As boas relações de amizade construídas com os colegas e os vínculos criados com os professores – até mesmo as experiências negativas na relação entre professor-aluno – foram constitutivas do processo de (re)construção identitária profissional docente de Flor de Lótus, pois a identidade é resultante

de um processo complexo que une a relação consigo mesmo e a relação com o outro e se transforma ao longo da nossa existência, como nos diz Lipiansky (1998). As experiências vividas durante o processo formativo inicial de Flor de Lótus, bem como as experiências formativas vividas em um contexto de ensino organizado e sistematizado formal ou não formal, como foi o caso da ETECM e do Seminário do Norte, produzem aprendizagens que ajudarão também na constituição da profissão docente, do ser professor.

6.3.3 Docência de Música na Educação Básica

A escola é o espaço de atuação profissional do docente por excelência. Os primeiros anos da docência de música da terceira professora investigada ocorreram todos em escolas particulares. No Colégio Oportunidade, Flor de Lótus teve a chance de conquistar seu primeiro emprego com carteira assinada, algo que foi marcante em sua trajetória profissional. Para ela, também foi muito importante a troca de experiências musicais e de valores com as crianças da educação infantil que ela ministrou aulas de música, pois elas eram autênticas e mergulhavam nas atividades propostas de fato. Depois dessa experiência inicial, a docente foi trabalhar no Colégio Amizade, tendo permanecido lá por cerca de dez anos. Na instituição, teve oportunidade de apresentar a produção musical dos seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na Bienal e em festas escolares. Entretanto, seus alunos do sétimo ano não queriam participar das atividades corais porque não gostavam de cantar – principalmente os meninos, os quais diziam que cantar era coisa de menina. Na impressão da docente, essa rejeição poderia estar associada ao processo de muda vocal que ocorre na adolescência, o qual é mais acentuado nas vozes masculinas (FLOR DE LÓTUS, 2018).

No Colégio Construção, Lótus foi a primeira professora na área da docência de música: “Nunca tinha havido professor de música lá e eu fui falar com diretora para conseguir esse espaço. Sempre lutando! Fiquei lá um bom tempo: de 2003 a 2009. Eu saí do Oportunidade e fiquei no Construção e no Amizade”. Quando a professora de Artes Visuais saiu do Colégio Construção, Flor de Lótus foi convidada a assumir a vaga deixada e dar aulas para os alunos do segundo ao sexto ano. Entretanto, apesar de infringir a regra do Colégio dando aulas de música em vez de dar aulas de artes visuais para essas turmas, Flor de Lótus preferiu ficar somente dando suas aulas de música na educação infantil: “Isso não dá mais certo, não! É melhor ensinar música para as minhas turmas do que ficar apelando. Tem regras que a gente não pode ultrapassar por causa da hierarquia” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Figura 19 – Flor de Lótus com seus alunos do Colégio Construção



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

A luta para conseguir um espaço de atuação profissional após a conclusão da sua graduação em música e o forte desejo de que a música se inserisse na escola em todas as etapas, até mesmo quebrando regras existentes, revelam que o processo identitário profissional docente de Flor de Lótus estava em pleno movimento, pois a Adesão, que é um dos três AAA que sustenta a (re)configuração identitária dos professores se manifesta claramente nesse início de carreira, em nossa visão, conforme a perspectiva de Nóvoa (2013). Esse primeiro A proposto pelo autor expressa que ser professor implica a adesão a projetos, valores, princípios e a um investimento positivo em crianças e em jovens. O seu refletir sobre a ação de ensinar música às turmas que a escola havia determinado que fosse ensinado artes visuais também evidenciou os dois outros elementos desse processo proposto pelo autor, pois a Ação está relacionada à escolha da melhor forma de agir e a Autoconsciência diz respeito ao processo de reflexão sobre a ação, os quais fizeram com que Flor de Lótus voltasse atrás em sua decisão e focasse em ministrar aulas de música nas suas turmas da educação infantil. Afora isso, percebemos que, na época, faltava ao Colégio Construção o discernimento de que o campo da Arte não é único, remetendo à persistência da polivalência no ensino de Arte nas escolas apontada por Figueiredo (2010), o qual sugere que esse é um pensamento a ser desconstruído, pois a arte não é um coletivo que deve ser ensinado por apenas um professor.

Na esfera do serviço público, o primeiro concurso no qual Flor de Lótus foi aprovada foi o da Prefeitura Municipal de Caruaru: “eu passei no concurso de música em 2010. Depois de Caruaru, vieram outras oportunidades de concursos: Olinda e Recife” (FLOR DE LÓTUS,

2018). A Escola Perseverança se tornou uma experiência estranha para a docente, uma vez que foi a época em que estavam sendo lançadas as escolas integrais e essa escola caruaruense era uma delas. As condições de trabalho eram muito difíceis. Em Olinda, tendo sido nomeada em 2011, trabalhou inicialmente na Escola Insistência, onde foi também gestora interina e vice-gestora e depois foi removida para o Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO), uma escola especializada em ensino de música (FLOR DE LÓTUS, 2018). Em 2014, quando foi convocada para tomar posse no município de Recife, a docente pediu exoneração da Prefeitura de Caruaru: “em Recife, eu sou professora de Arte na subárea de Música, como eles chamam lá. Eu estou na Escola Nunca Desistir há quatro anos e meio”. No ano de 2013, Flor de Lótus fez concurso público para o município de Ipojuca, foi aprovada e quando saiu sua convocação, em 30 de setembro de 2014, optou por deixar seu vínculo no município de Olinda (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Em Ipojuca, nós trabalhamos na educação básica de uma forma diferente. São projetos! Projetos de Artes Marciais, projetos de reforço escolar. Então, o ensino de música está incluído em um desses projetos. Os estudantes não são obrigados a participar, mas eu só posso ensinar do Sexto ao Nono Ano. Eu passo de sala em sala no começo do ano e faço a matrícula deles. No começo, **a sala é lotada**: tem uns quarenta, cinquenta alunos, mas no decorrer do ano eles vão deixando as aulas. Hoje, eu consigo manter 25. Para mim, está ótimo! Para mim, é perfeito! Nós trabalhamos canto coral, porque eu ainda não acho adequado ensinar instrumento por causa da quantidade de alunos. O canto coral para mim já é de grande valia, porque é música, não é?! Eles vivenciam disciplina, vivenciam o som (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Além desse trabalho realizado na Escola Projeto, em Ipojuca, Lótus foi convidada para fazer parte da Escola Modelo do município, a qual foi criada em homenagem ao falecido ex-governador Eduardo Campos, o qual é muito considerado naquela cidade: “**eu fui obrigada** a ir para lá. Uma escola muito bonita, a arquitetura muito boa e eles queriam manter o status de que lá tinha de tudo. Então, tinha que ter uma professora de música e eu fui a escolhida!”. Flor de Lótus ficou nessa escola durante um ano e depois voltou para a Escola Projeto após a mudança de governo na prefeitura (FLOR DE LÓTUS, 2018). No Colégio Amizade, de natureza privada, Flor de Lótus atuou também como professora substituta, suprimindo a falta dos professores polivalentes que precisassem se ausentar de suas aulas por algum motivo:

Eu assumia as salas dos professores que faltavam e ia dar aulas de Matemática, de Português... Eu não era professora oficial, era só a substituta, uma vez que com pouco tempo, às 11h30min, seria a minha aula de música. Eu passava a manhã toda dando aula de outras disciplinas e às 11h30min era minha aula de canto coral. Isso acontecia porque no Colégio Amizade tinha uma regra diferente da escola pública. Quando faltava um professor, eles substituíam por outro. Eles não deixam os alunos

ficarem sem aula. Então, já falavam comigo: “você pode vir, Lótus?” A professora passava a atividade para mim e eu a repassava para os alunos **só naquele dia!** Isso acontecia várias vezes, várias vezes (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Em sua trajetória tanto na escola pública quanto na escola privada, Flor de Lótus passou por duas situações que ficaram além do seu limite de tomada de decisão enquanto profissional da educação naquelas circunstâncias específicas. A primeira foi ter sido alocada por questões político-partidárias, ao que parece, em uma escola para onde não gostaria de ir. A segunda foi ministrar aulas de componentes curriculares do ensino fundamental para os quais não estava legalmente habilitada, substituindo professores polivalentes de forma aleatória.

Nem sempre o professor enfrenta condições favoráveis ao exercício de sua docência ao longo de sua carreira. Não somente os problemas de infraestrutura ou de falta de materiais e equipamentos, além das questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, oferecem desafios ao trabalho de professores na escola. Muitas vezes, não há opção a não ser fazer o que está sendo posto. O enfrentamento de tensões, as quais “são consideradas lutas internas entre a forma como o professor vê a si mesmo como pessoa e como profissional, as quais desafiam seus sentimentos, valores, crenças ou percepções” pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional docente, de acordo com Scartezini (2017, p. 11-12).

Na perspectiva de Flor de Lótus (2018), ressaltar a importância do ensino de música na educação básica é algo pelo qual ela tem lutado tanto no dia a dia do seu trabalho nas escolas por onde passou e onde atua quanto na sua experiência de professora formadora de professores de música, a qual será explicitada pormenorizadamente adiante. Ela nos disse o seguinte em sua entrevista:

[...] como eu tive essa experiência de dar aulas de **Prática de Ensino** na UFPE de 2008 a 2010, eu tive que mostrar para os meus alunos que a música é importante na educação básica. Eles não aceitavam e diziam: “para quê dar aula de música na educação básica?” Eu luto até hoje para que a disciplina seja reconhecida e graças a Deus está havendo concursos. Antes, nem tinha concursos para a área de Música. Olinda é Música, Ipojuca é Música. Caruaru também é Música. Só em Recife que é Arte, mas o município dá liberdade para a gente atuar como professor de música (FLOR DE LÓTUS, 2019).

Diferentemente do que acontece em outros estados, como por exemplo o Rio Grande do Sul, no estado de Pernambuco ainda são poucos os sistemas de ensino que fazem concursos públicos para professor de música de escolas de educação básica no âmbito municipal e estadual mesmo após a publicação da extinta Lei nº 11.769/2008, como

apresentamos no estudo exploratório. No Rio Grande do Sul, os achados de Del-Ben *et al.* (2016), Oliveira *et al.* (2013) e Pereira *et al.* (2014) mostraram que 153 municípios do estado do Rio Grande do Sul realizaram concursos públicos para docentes de Artes, Educação Artística ou Música, os quais foram publicados por meio de 170 editais no período de agosto de 2008 a agosto de 2012.

Infelizmente, nosso estado ainda está em um patamar que vai muito aquém das necessidades referentes ao ensino de música em escolas públicas. As escolas privadas têm dado mais espaço para a atuação de professores de música, como vimos na história de vida da professora Brisa Cantante. Talvez essa falta de oportunidades no campo de atuação profissional da educação básica no contexto público, o qual oferece uma quantidade maior de escolas, e até mesmo a ausência da formação musical em sua própria formação escolar básica tenham sido fatores que contribuíram para a descrença da importância do ensino de música na educação básica pelos alunos da Licenciatura em Música de Flor de Lótus do período de 2008 a 2010.

As etapas e modalidades de atuação profissional da terceira professora de música investigada em nossa tese abrangem a educação infantil e o ensino fundamental. Em todas as escolas particulares onde atuou, Flor de Lótus trabalhou na educação infantil, exceto no Colégio Amizade. No segmento público, a professora só trabalhou com a educação infantil no município de Caruaru e em Olinda no início de sua atuação profissional, mesmo os concursos realizados terem sido para atuar nos anos finais do ensino fundamental. Nessa segunda etapa da educação básica, ela atuou do primeiro ao sexto ano em todas as escolas particulares por onde passou. Nas redes públicas municipais, trabalhou com os anos iniciais em Caruaru e Olinda e com os anos finais em Olinda, Recife e Ipojuca. Na Escola Insistência, em Olinda, ela também trabalhou com educação de jovens e adultos (FLOR DE LÓTUS, 2018). Esses dados oriundos da trajetória profissional de Flor de Lótus revelam mais uma vez que a atuação de professores de música na educação básica vai além das etapas previstas na legislação educacional no âmbito público ou privado, conforme também vimos nas histórias de vida de Edelweiss e Brisa Cantante.

Figura 20 – Flor de Lótus e estudantes do 7º ano do Colégio Nunca Desistir em uma gincana



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

Os desafios profissionais enfrentados pela docente de música encontram seu maior exemplar nos problemas relacionados às condições de trabalho nas escolas por onde Lótus passou: “você viu que eu não disse que a educação básica era o **máximo**, ela tem dificuldades. Tem mais dificuldades do que facilidades” (FLOR DE LÓTUS, 2018). No Colégio Amizade, não havia sala de música. A professora utilizava uma sala convencional localizada próximo à sala dos professores, levando um teclado para ministrar suas aulas de canto coral (FLOR DE LÓTUS, 2018). Já no Colégio Oportunidade, a primeira escola onde trabalhou, teve a seguinte experiência:

Eu amava, mas era meio cansativo, porque a gente **nunca** tinha sala específica de música. Pelo menos na minha experiência, isso acontece **em todos os lugares**. Eu tinha que carregar os instrumentos musicais ou então aqueles instrumentos musicais convencionais ou não que a gente inventava. **Hoje** está tudo mais fácil, mas antes eu tinha que andar também com o som da escola, o qual era um pouquinho grande – quanto maior era melhor, e todos os CD’s também. Era muito cansativo para mim ficar me deslocando de sala em sala. Nesse período, eu tive um problema na voz, porque como a gente sentava muito no chão e levantava muita poeira, acarretou em mim uma disfonia, mas eu fui para a fonoaudióloga e consegui resolvi meu problema de voz (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Na Escola Perseverança, em Caruaru, as salas de aula eram lotadas de alunos. Mesmo sendo uma escola de tempo integral, não havia espaço para que os estudantes tomassem banho durante o tempo em que estivessem na escola – eles paravam para almoçar e depois voltavam para a sala de aula. Nesse retorno do intervalo do almoço, as crianças voltavam muito

agitadas: “ou eu dava aula de música ou eu cuidava da disciplina dos alunos. Era muito difícil a prática pedagógico-musical ocorrer nos cinquenta minutos da aula – geralmente você conseguia extrair alguma coisa **só em vinte** minutos, o restante era disciplina”. Fora isso, ainda havia crianças com deficiência, sem haver sequer um auxiliar em sala para apoiar as atividades. Outro fator que afetava o trabalho de Flor de Lótus em Caruaru era a distância para sua casa em Recife – cerca de 140 km: ela ia e voltava no mesmo dia de carro ou de ônibus e isso causava mais desgaste, fora o desgaste da sala de aula. A professora desejava “fazer a música acontecer, mas as condições de trabalho eram **muito, muito difíceis**. As cadeiras eram apertadas, a gente não tinha espaço para se movimentar. Era quase impossível! Tinha que fazer o plano B sempre” (FLOR DE LÓTUS, 2019). No município de Recife, ela enfrenta outras dificuldades na Escola Nunca Desistir:

A escola fica localizada em um bairro da periferia da cidade. A prefeitura diz que vai climatizar todas as escolas, mas até hoje isso não foi feito lá. Não tem sala de música e as salas de aula são erguidas em meia parede, pois o teto é de telha cerâmica. Por esse motivo, não é possível ter um isolamento acústico e se eu for dar aula emitindo alguns sons, vai atrapalhar a outra turma. Realmente atrapalha! Então, eu começo a escrever no quadro sobre compositores. As aulas têm que ser mais voltadas para o conhecimento teórico e histórico sobre a música e, não, prático, porque o ambiente não permite usar som. Se eu for fazer isso, atrapalha a escola e me atrapalha também, porque eu vou estar competindo com outras salas (FLOR DE LÓTUS, 2019).

Em Ipojuca, Flor de Lótus teve duas experiências: uma com a Escola Projeto e outra com a Escola Modelo. Na Escola Projeto, onde ela trabalha atualmente, também não existe sala de música: “infelizmente, eu tenho que esperar para ver qual sala estará disponível para eu dar aulas. Isso é muito ruim **para mim**, mas, de qualquer forma, lá eu tenho o lado bom de ter turmas menores, o que facilita a aprendizagem” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Por outro lado, “Eu pedi para ao gestor da escola comprar um teclado e ele disse: ‘você está me pedindo algo muito caro!’ Ele poderia comprar um teclado, mas não comprou porque disse que não acha necessário”. De vez em quando, a professora leva o teclado dela para a escola, mas diz que não vai ficar levando sempre para não acomodar o gestor escolar (FLOR DE LÓTUS, 2018). Sua experiência de um ano na Escola Modelo municipal ocorreu da seguinte forma:

Eu, realmente, pensei que a Escola Modelo fosse ter sala de música, porque ela foi inaugurada quando eu já estava lá. Entretanto, fiquei na mesma situação: sem ter uma sala de música. Eu tive que dar outro jeito: à tarde, eu ficava nas salas fazendo itinerância para poder dar aula de música. De manhã, eu dava aulas de flauta doce para as crianças do terceiro, quarto e quinto anos. Lá na escola tinha umas flautas cuja afinação que eu não gostava muito, **mas** era o que havia. Eu fazia as turmas de sete alunos e construímos bons resultados, inclusive com apresentações das classes

de flauta doce. Foi com muito sacrifício, mas fizemos: o som das flautas vazava do recinto, porque a nossa sala ficava bem exposta. Outro problema seriíssimo que tivemos foi a questão da higienização das flautas doces. Era necessário usar papel toalha e álcool em gel para higienizar as flautas, porque senão as crianças não teriam aula de instrumento. Eu queria que eles tivessem esse tipo de experiência musical, uma vez que a escola tinha os instrumentos. De uma aula para outra, cada um higienizava a flauta que iria tocar. Eu sei **bem** como foi isso... (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Flor de Lótus encontrou em sua trajetória docente algumas dificuldades que os participantes da pesquisa de Mello (2017) também enfrentaram no ensino de música: o controle da disciplina dos estudantes e a atuação como professor de música sem apoio material. Vale destacar que o controle da disciplina dos alunos dela foi agravado pela superlotação das salas de aula, um fator que pode, naturalmente, gerar indisciplina por parte dos estudantes. De fato, as condições inadequadas de trabalho são desafios profissionais grandes para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem feito com qualidade, como vimos com a professora Edelweiss também. Não apenas a formação docente, um dos elementos essenciais à profissionalização do ensino, mas, sobretudo, as condições de trabalho que o professor enfrenta no dia a dia das escolas têm relevância para a consolidação da atuação profissional de professores de música em nossa realidade, principalmente nas redes públicas de ensino.

A desvalorização da disciplina de música foi e é outro desafio profissional enfrentado por Flor de Lótus na educação básica quer seja nas escolas públicas ou nas escolas particulares, pois “a música sempre fica sendo levada para o lado recreativo, de apresentação. Não querem saber que música é a vivência, é o som, é o ritmo – pensam que música é bobagem. Isso me chamou muita atenção no início da carreira, mas eu tirei isso da minha vida!”. Em nenhuma das escolas públicas onde trabalhou e trabalha, Flor de Lótus teve caderneta, exceto na Escola Não Desistir, em Recife. Nas escolas particulares, somente o Colégio Amizade não tinha caderneta, porque o canto coral era um grupo da escola. Isso é mais uma evidência da desvalorização da música na escola para a professora, apesar de os resultados de aprendizagem serem cobrados aos professores (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Acerca da inserção do ensino de música na escola, Del-Ben *et al.* (2016, p. 563) dizem que “é preciso pensar no que nos une à escola, no que temos em comum com ela”. Esse algo comum proposto pelos autores diz respeito à formação de crianças, jovens e adultos através de diferentes maneiras de participação em projetos educativos que visem à formação para a vida em sociedade, uma vida comum que é marcada por pluralidades, incertezas e diferenças. Parece que essa recomendação dos autores está presente na docência de música de Flor de

Lótus, pois em sua experiência, ela sente que a música ainda é tratada com diferença nas escolas onde atuou e atua, sem ser considerado o seu aspecto educacional e formativo inerente à formação a ser oferecida na educação básica, mas somente o seu lado recreativo, lúdico. Tais constatações vão ao encontro do que Fonterrada (2005, p. 212-213, grifo da autora) afirma: “a maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo.”

As dificuldades dos estudantes se revelam por meio de obstáculos existentes na escola: “você tem que enfrentar a fome do aluno, a quantidade de alunos, a dificuldade do aluno. Isso não existe nas escolas especializadas, porque já entram com aquela vontade de estudar e quando eles desistem, desistem mesmo. Na educação básica, não se pode desistir!” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Já os docentes especializados enfrentam a solidão do professor de música, uma vez que ela percebeu em sua trajetória profissional que o professor de música sempre é o único na escola: “você tem que dizer o que você entende da área, porque senão eles querem fazer diferente. Você é sozinha para lutar contra os... contra **os contras** [fala da professora com ar de risos]” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Um dos elementos que Flor de Lótus observou em sua prática no que diz respeito às dificuldades dos estudantes vai ao encontro de uma das afirmações de Penna (2010, p. 149) acerca dos desafios enfrentados pelo professor de música da educação básica, especialmente na escola pública: “seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música”. A falta de vontade de estudar música que pode acontecer com os estudantes da educação básica exige que o professor utilize estratégias para conquistar esses alunos e isso fica muito mais difícil quando se tem pouco ou nenhum recurso material, como vimos em suas condições de trabalho. A solidão e a luta que Lótus enfrenta no seu campo de atuação profissional nos remetem ao campo de batalha que se constitui como lar natural da identidade, “uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...”, conforme Bauman (2005, p. 83-84). É construir-se e reconstruir-se a cada dia para se constituir enquanto docente de música da educação básica.

Em meio a esses desafios e lutas, a valorização da docência de música na educação básica se mostra também através da conquista do espaço profissional nas escolas. No início da carreira, Flor de Lótus ia entregar currículos nas escolas particulares no anseio de conseguir o seu primeiro emprego como docente de música e se inserir no mercado de trabalho (FLOR DE LÓTUS, 2018). Nas escolas públicas, sua inserção profissional como professora foi

conseguida mediante a aprovação em quatro concursos públicos na região metropolitana e no interior do estado. Entretanto, antes mesmo de ser concursada, ela atuou na gestão pedagógico-musical do Programa Escola Aberta. Nesse programa, atuavam oficinairos que não possuíam formação musical ou de docência na área de música, mas ministravam oficinas de música para os estudantes das escolas estaduais nos finais de semana. Quando a questionamos se esse programa retirava o espaço de atuação profissional do professor de música na educação básica pública, ela nos respondeu o seguinte:

Não, porque esse programa era um programa federal e era mal remunerado. Então, as pessoas que eram formadas em Música não se disponibilizavam para serem oficinairos. Eles não queriam. Eu nunca tive um oficinairo formado em Música, Nunca! Nem em Curso Técnico. Às vezes, eu recebia pessoas com formação em banda marcial, que é muito valorizada no estado. Eles **investem em tudo**: compram instrumento, tem a sala de banda para guardar os equipamentos, a sala de ensaio. Nessa área das bandas marciais, eu encontrava alguns que tinham formação técnica em música, mas os oficinairos, não! Eles eram, geralmente, pessoas da comunidade que se disponibilizavam a fazer esse trabalho e eu dava reforço musical: materiais, dava sugestões para eles trabalharem melhor. Eu oferecia o suporte para o trabalho deles (FLOR DE LÓTUS, 2018).

A atuação profissional de professores ocorre em escolas públicas e privadas, conforme nos diz Meneses (2004), e está prevista nos Artigos 19 e 20 da LDBEN nº 9.394/1996. Flor de Lótus é a única das três professoras investigadas que teve oportunidade de atuar profissionalmente em instituições escolares das duas categorias administrativas, pública e privada, com os respectivos vínculos empregatícios e conquistando o seu espaço como professora de música da educação básica.

No que diz respeito à atuação de oficinairos nas escolas estaduais à época, concordamos em parte com Flor de Lótus. De forma direta, a atuação de músicos práticos como oficinairos de música não interfere na contratação de professores de música para as escolas estaduais, porque eles exercem funções distintas na escola e possuem vínculos profissionais também distintos – oficinairos vinculados a um programa temporário e professores concursados vinculados à secretaria de educação. Entretanto, de forma indireta, acreditamos que o fato de haver uma atividade musical na escola organizada de maneira sistematizada pode fazer com que o poder público não se sinta compelido a abrir concurso para professor de música na rede estadual. Foi o que vimos no estudo exploratório: a TA 3 (2018) nos revelou que mesmo não havendo uma ação específica do governo estadual para a implantação do ensino de música nas escolas, existem bandas e fanfarras em algumas escolas, os quais são grupos musicais regidos por instrutores voluntários que fizeram parte do

Programa Escola na Comunidade – extinto em 2016, e do Programa Novo Mais Educação, o qual foi suspenso parcialmente por falta de verba em 2018.

A experiência de gestão que Flor de Lótus teve na educação básica pública começou antes mesmo do seu ingresso como servidora pública concursada. De abril de 2007 a abril de 2010, ela atuou como Técnica Educacional e Coordenadora Temática de Cultura e Arte do Programa Escola Aberta. Já no período de julho de 2010 a abril de 2013, a docente de música atuou como Assistente de Monitoramento e Pedagogia do Projovem Urbano, vinculado à Secretaria Estadual de Educação: “quando eu fui convocada para assumir o concurso público em Caruaru, eu fui alocada no Projovem de lá, ficando como professora de educação básica no município e assistente pedagógica no Projovem, em cargo comissionado” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Lótus também teve oportunidade de participar da elaboração de documentos lançados pela Secretaria de Educação do governo do estado de Pernambuco como consultora em Arte: Parâmetros Curriculares de Arte – Educação de Jovens e Adultos (PERNAMBUCO, 2013a); Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2013b); Parâmetros na sala de aula – Arte – Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (PERNAMBUCO, 2013c).

No município de Olinda, já como professora da rede, ela se tornou gestora interina de uma escola de educação básica em 2014, saindo nesse mesmo ano desse cargo para se tornar vice-gestora de outra escola até 2016. Nesse ano, a professora Flor de Lótus foi removida para o CEMO, uma escola onde atuou como coordenadora pedagógica e como professora de música: “ensinei Canto Coral, Teoria Musical, Solfejo e Iniciação Musical nos cursos livres de música. Para mim, foi de grande valia a oportunidade de estar no CEMO, mas eu tive que optar entre Ipojuca ou Olinda. Então, eu preferi ir para Ipojuca”. O CEMO é uma escola especializada em ensino de música (FLOR DE LÓTUS, 2018). Ela não teceu outros comentários acerca de sua experiência de gestão escolar e pedagógica em sua entrevista. Como a gestão não é o foco da nossa tese, não buscamos aprofundar esses pontos. Por outro lado, ela apresentou com detalhes o trabalho realizado por ela junto aos oficinas de música no Programa Escola Aberta. Parece que seu desejo que o ensino de música seja inserido nas escolas e a oportunidade de unir o conhecimento pedagógico com o conhecimento musical fez com que ela olhasse com olhos diferenciados a atuação desses músicos práticos na escola estaduais:

Eu trabalhava no estado em cargo comissionado na área de Educação. Isso foi bom para mim, porque eu começava a trabalhar com a Pedagogia e a Música ao mesmo tempo. Eu pude **ver** melhor a educação básica trabalhando no Escola Aberta – que

era um programa do Governo Federal. Hoje não existe mais! Esse programa me ajudou muito, porque eu era coordenadora das oficinas de música. Durante a semana, eu trabalhava na sede fazendo os trabalhos de gestão relacionados ao programa e, aos sábados e domingos, visitava os oficinas de música nas escolas. Eles não tinham formação musical, mas, sim, o conhecimento prático de música, **o talento** e tinham **o carisma** com os alunos. Eles eram muito bons com os alunos no sentido de agregá-los, acolhê-los. Isso para mim era o máximo também, era o que me chamava atenção, porque eles tinham **carinho** e passavam a música com a afetividade que eles tinham. Sinceramente, eu não os olhava com desprezo, porque eu sabia que a música estava lá. O importante é que a música estava sendo ensinada... Mesmo naqueles oficinas fraquinhos, eu percebia a intenção de fazer o melhor. Aquele melhor deles já passava confiança para os alunos. Essa experiência de coordenação pedagógica unindo a Música com a educação básica vieram juntos desde cedo em minha trajetória profissional (FLOR DE LÓTUS, 2018).

O trabalho de Flor de Lótus na formação de professores para a educação básica se dá, atualmente, como professora do curso de Pedagogia de uma Faculdade particular do município de Ipojuca: “Eu gosto tanto da educação básica, tanto, que eu termino fazendo coisas pedagógicas. Agora, eu estou dando aulas de Psicologia do Comportamento e outras disciplinas no curso de graduação em Pedagogia e estou me identificando também.” De agosto de 2008 a junho de 2010, Flor de Lótus foi professora substituta na disciplina Prática de Ensino de Música no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE. Nesse trabalho, ocorrido em plena vigência da Lei nº 11.769/2008, a professora Lótus percebeu que os seus alunos da licenciatura em música preferiam atuar nas escolas especializadas em música: “eu percebi que os professores de músicas **preferem** estar na escola especializada em música. São raros os que preferem as escolas básicas, apesar da abertura dos concursos e do ingresso de muitos. Se não se adaptarem e não pedirem exoneração se tornarão professores não realizados” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Ela compartilhou conosco um pouco da sua experiência de sala de aula na formação de professores de música:

Eu achei muito interessante essa minha experiência profissional. Na realidade, como eu era e sou da educação básica, já fui com a visão desse nível escolar. Na época, não havia um programa fechado para a disciplina. Daí, eu construí um programa para os dois semestres junto com os alunos. No primeiro período, era a observação. Eles iam observar aulas no Colégio Aplicação e depois apresentar um relatório. Eu queria que eles fossem na Escola de educação básica nessa fase. Na Prática 2, era o estágio de regência – eles tinham que dar aulas. Então, eu abri possibilidades de eles irem para a educação básica, para os espaços não escolares e para as escolas especializadas em música. O período em que eu ensinei a eles, de 2008 a 2010, **foi exatamente** na época da efervescência da Lei nº 11.769/2008. Então, a gente discutia muito isso em sala de aula. Nessas discussões eles diziam: “não, professora! Eu estou aqui só para fazer um curso de música, mas eu não quero ir para a sala de aula, não”. E, realmente, eu vejo até hoje que o campo de atuação profissional da maioria daqueles ex-alunos que eu ainda tenho contato não é a Escola Básica. Alguns estão e eu até me orgulho que tenham ex-alunos meus concursados dando aulas na educação básica. Muitos ex-alunos são colegas meus. Inclusive, lá em

Ipojuca tem um ex-aluno que me chama de professora, mas ele é meu colega e me chama de professora ainda. Foi uma experiência muito marcante essa vivida nas turmas de Prática de Ensino de Música. Eles diziam que não queriam ir para as escolas. Realmente, é diferente, Valdiene, a gente ir para uma sala de educação básica e ir para uma sala de Conservatório. Muito diferente! Então, eles tinham esse **choque de conduta** de prática pedagógica. Inclusive, hoje, eu ainda conheço pessoas que estão doidinhas: “professora, o que é que eu faço? Porque... eu não sei prática pedagógica...”. Eles não se sentem preparados para ensinar música na educação básica, mas ensinam em uma escola de música e em uma escola de educação básica. São pessoas formadas que ainda têm dificuldades, me pedem uma orientação acerca de qual atividade devem fazer nesse nível de ensino. De fato, é realmente diferente, porque você tem que ser o docente habilitado para aquela prática na escola básica. Se você não se identificar com o espaço de atuação profissional não sai nada, nada, nada... (FLOR DE LÓTUS, 2018).

A oportunidade de atuar como formadora de professores da educação básica, quer seja em Pedagogia ou em Música, deu a Flor de Lótus uma nova perspectiva de olhar sobre esse nível de ensino, em nosso entendimento. Alguém que passou pelas escolas básicas tem possibilidade de oferecer uma experiência formativa mais consubstanciada em dados da realidade vivida, principalmente no caso do ensino de música das escolas. Nóvoa (2009, p. 19) nos diz que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. Pareceu-nos que o fato de ensinar professores de música em formação promoveu uma reflexão sobre o próprio trabalho exercido em sua trajetória na educação básica, bem como uma oportunidade de conquistar esses estudantes de graduação para atuarem nesse espaço profissional, uma vez que muitos deles se mostraram resistentes a atuar nas escolas.

O enfrentamento de dificuldades e as lutas foi algo presente na trajetória profissional de Flor de Lótus, sejam as dificuldades existentes em sua família, sejam as lutas para obter sua formação musical e se inserir no mercado de trabalho como professora de música da educação básica. Nesse caminho, a igreja, os amigos e seus professores de música foram grandes suportes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sua docência de música na educação básica revela de maneira latente a sua perseverança de “nunca desistir face às dificuldades e desafios”, tal qual o símbolo de beleza e de pureza que pode surgir de uma terra pantanosa que representa o seu nome fictício (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Em nossa percepção, essas singularidades da carreira docente de Flor de Lótus nos remetem a uma das três atitudes relacionadas de forma geral à mudança educativa ou à mudança social elencadas por Lessard e Tardif (2014, p. 276, grifo dos autores): “a atitude do ator pragmático e ‘oportunista’ (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do *status quo*, mas crítico e lúcido”. Na luta por sua formação profissional, por sua inserção na educação básica enquanto professora de música e

pela valorização da música nas escolas, entendemos com base em Dubet (2013), Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (2009), Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018), Veiga (2007), Farias et al. (2009), Cunha (2010), na Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 01/07/2015 e na LDBEN nº 9.394/1996, que Flor de Lótus exerce sua docência na perspectiva de uma profissão de interações humanas, um trabalho sobre o outro que se constitui como uma atividade profissional complexa na educação básica a partir de uma formação inicial de nível superior, com zelo pela aprendizagem dos estudantes, agindo com ética, (re)construindo uma multiplicidade de saberes. Nessa construção profissional docente, ela também se (re)constrói em sua identidade, como veremos no próximo núcleo de sentido de sua história de vida.

6.3.4 Identidade

A afetividade expressa também nas relações com colegas de curso e com seus alunos é um dos elementos que caracterizam a identidade pessoal de Flor de Lótus. Na ETECM, “eu e meus amigos éramos muito **apegados** e isso fazia com que a gente aprendesse mais” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Na vida profissional, sua experiência com a educação infantil no Colégio Construção foi marcada pelo afeto com seus pequenos alunos: “era muito, **muito** gratificante você ganhar o abraço de um pequenininho: ‘você tá linda, professora!’ Chamavam de tia, mas eu sempre pedia para chamarem de professora, mas foi interessante!” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Ruano-Borbalan (1998) e Erikson (1987) afirmam que o indivíduo se socializa e constrói sua identidade através de um processo que se inicia com o nascimento, passando pela adolescência e se prolongando durante a vida adulta. Apesar da falta de assistência familiar e emocional de seu pai no início de sua vida, Flor de Lótus conseguiu se (re)construir emocionalmente através dos laços de afetividade e de amizade que criou ao longo de sua história, seja na igreja, na ETECM, na Licenciatura em Música e nos espaços profissionais onde atuou e atua.

Em sua história de vida, além de ter sido um local de acolhimento para ela e seus irmãos, se tornou a Igreja como espaço de socialização pré-profissional, como ocorreu com Brisa Cantante. Aos oito anos idade, ela já fazia parte do coro infantil de sua igreja, no bairro do Pina: como corista “eu cantava bastante e com isso eu fui me apaixonando pela música” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Com o passar dos anos, em sua adolescência e já como aluna de música da ETECM, a terceira professora de música investigada em nossa tese assumiu a função de líder musical ficando responsável pelo grupo de louvor de sua igreja e trabalhando

com eles leitura de partitura e divisão de vozes. Nessa época, o coro infantil do qual ela fez parte na igreja também já estava sob sua responsabilidade (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Eu passei muito tempo da minha vida **na igreja** me dedicando ao Ministério de Música. Foi um período **muito longo**. Faz uns oito anos que eu deixei de fazer os trabalhos na igreja, porque eu comecei a me ocupar **muito** com a educação básica. Então, eu comecei a querer **descansar** e a única oportunidade de descansar era deixar os cargos. Foi por isso que eu me afastei. Sinto saudades, mas não sinto vontade de voltar por causa do trabalho mesmo. Eu não tinha condições e acabei deixando. Eu comecei a fazer o Mestrado e também a ocupar o meu tempo com isso. Só sinto aquela saudade **boa** que dá para ficar só na memória (FLOR DE LÓTUS, 2018).

As aulas de música ministradas na equipe de louvor foram uma espécie de laboratório de ensino antes mesmo de Flor de Lótus ingressar no seu curso de Licenciatura em Música: “eu pegava o grupo para aprender música: ritmo, as notas musicais. Quando começavam os assuntos mais complexos, eles desistiam no caminho, mas eu sempre estava ali dando suporte musical” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Nos acampamentos do Ministério Centrado na Bíblia (MCB) que eram realizados no bairro de Aldeia, em Camaragibe-PE, ela trabalhava nos meses de janeiro e julho dando aulas de música para os acampantes (FLOR DE LÓTUS, 2018). Em 2016, a professora de música foi convidada para fazer uma oficina de música na Escola Bíblica de Férias (EBF) de sua igreja, no Pina:

Figura 21 – Flor de Lótus com as crianças de sua igreja em uma oficina na EBF



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

De acordo com Farias *et al.* (2009), toda a bagagem social caracterizada pela complexidade, dinamicidade e unidade é levada pelo professor para a sua prática profissional. Bolívar (2007) adiciona que esse processo contínuo de socialização pré-profissional, que ocorre desde as primeiras idades no ambiente familiar, social e escolar até à formação inicial constitui a construção de uma identidade profissional. No caso de Flor de Lótus, a igreja como espaço social religioso, além de grupos para-eclesiais a ela relacionados como o MCB, e a ETECM – onde se deu seu primeiro contato com a aprendizagem musical escolarizada – foram importantes ambientes nos quais ela pode aprender música e construir essa socialização profissional antes da sua formação inicial.

Flor de Lótus fala com bastante clareza sobre o seu processo de identificação profissional com a docência de música na educação básica: “minha trajetória começou desde doze anos de idade quando eu comecei a estudar na ETECM. Lá eu comecei minha iniciação musical e tive vontade de fazer o curso de Licenciatura em Música” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Ela também reconhece que já praticava a docência antes mesmo de entrar na educação básica com suas experiências de socialização pré-profissional vinculadas à igreja e às organizações para-eclesiais (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Eu acho interessante, Valdiene, porque é como se eu mesma **puxasse** para a educação básica. A performance musical fica um pouco de lado, infelizmente, até porque na educação básica a gente não trabalha com performance, a gente trabalha mais com iniciação musical. A gente tem que saber um instrumento e graças a Deus eu sei, não esqueci, mas são as coisas básicas. Daí a minha parte de performance fica um pouquinho de lado, fica mais a parte da docência com iniciação musical. Eu acho que a minha atuação profissional na educação básica é importante, porque eu fui levada para isso através das experiências vividas. No Colégio Amizade, por exemplo, eu assumia turmas substituindo professoras polivalentes em suas ausências. No Colégio Construção, eu ministrei a disciplina de Arte. Tudo bem que eu poderia trabalhar música, mas eles queriam que eu desse Artes Visuais. Então, eu comecei a caminhar também por outros campos do conhecimento dentro da própria educação básica, mas a música sempre estava perto de mim. Eu sempre tinha que fazer projeto de música. Meu Mestrado foi em Administração, mas a minha dissertação foi em Música. Então, tudo volta para a Música (FLOR DE LÓTUS, 2018).

A escolha pela docência de música na educação básica não foi algo conflituoso na vida de Flor de Lótus, ao que parece. Sua determinação por fazer o vestibular para a Licenciatura em Música se manifestou quando seu pai se mostrou contrário à sua escolha profissional: “a palavra dele não foi muito forte, mas, para vir de um pai você fica meio assim... Mas... não afetou muito, não” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Na concepção de Cattonar (2001, p. 16), a construção da identidade profissional docente é um processo de socialização contínuo, dinâmico, biográfico, relacional e contextualizado no tempo e o espaço social. A docente

percebe claramente quando se iniciou seu processo de identificação com a profissão e o quanto a igreja e a sua primeira escola de formação musical foram importantes nesse processo. Por outro lado, ao conceder sua entrevista narrativa, ela também passa a refletir que não somente aquele momento inicial foi relevante, mas também as experiências vividas nas escolas por onde passou e até em sua formação continuada foram também constituintes desse processo de identificação profissional docente com a educação básica, revelando sua dinamicidade. Tais achados corroboram que o leque de vivências experimentadas por professores tanto dentro quanto fora do contexto profissional é, de fato, relevante para a construção de suas identidades profissionais docentes, conforme Freitas e Aguiar (2018c), Garcia (2017) e Campos (2016).

A interação com alunos, pares, coordenação e gestores também são características da identidade profissional docente de Flor de Lótus. Ela afirma que sua relação com seus alunos é ótima e que não tem problemas com eles, a não ser no início do ano, mas consegue quebrar isso com o passar do tempo. Suas turmas na Escola Não Desistir são receptivas e tranquilas (FLOR DE LÓTUS, 2018). Sobre seus alunos de Ipojuca, ela nos afirmou o seguinte:

Eu me sinto muito à vontade com eles. Eu fico com eles na merenda. Não importa se vou merendar ou não, mas sento com eles. Está havendo jogos interclasses e eu fiquei com eles assistindo aos jogos. Eu fico perto deles mesmo. Não fico com professores, não! Eu fico com eles! Eles adoram! Andam abraçados comigo e tudo. Tudo no limite! Mas eu vejo que a gente se dá bem. Eles vão para a aula com prazer (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Até quando teve experiência de dar aulas de música no CEMO, a docente procurava tratar os estudantes de música da mesma forma como trata os seus alunos da educação básica: “Eu sou muito mãe, mas no sentido de facilitar as coisas. Eu sou muito de **não julgar**” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Flor de Lótus procura tratar a todos com igualdade, porque nas escolas especializadas em música é comum haver um certo tipo de competição entre quem se destaca mais no desempenho musical: “para mim todos sabem do mesmo jeito. Eu os vejo como sabendo do mesmo jeito. Claro que uns se destacam mais que os outros, mas eu prefiro não os destacar” (FLOR DE LÓTUS, 2018).

No relacionamento com os colegas professores, ela tem encontrado algumas dificuldades: “eu vejo muitos professores falarem mal dos alunos e eu não gosto disso. Eu até saio de perto e não frequento a sala dos professores, porque eles gostam muito de **rotular** os alunos” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Além das dificuldades com relação à forma como seus

pares agem com seus alunos, Flor de Lótus também sente dificuldades de interação com eles em relação a si mesma:

Eu percebo que, na maioria das escolas pelas quais eu passei, os outros professores se achavam superiores a mim, porque eu era professora de música. Então, eles achavam que eu não sabia nada de pedagógico, nada de prática docente, de didática, de história da Educação e eles estão enganados, porque a gente dá isso na Faculdade. Então, esse trabalho no Colégio Amizade foi ótimo, porque eles já confiavam em mim, já sabiam que eu tinha um intelecto também – não eram só notas musicais. Entretanto, em outras escolas eu percebi que eles não davam a fala para a gente em reunião, mas eu deixo isso para lá porque o que a gente sabe e aprende, a gente não deve ficar falando ao mundo. A gente fala na hora necessária. Quando tem que falar, eu falo! Defendo a Educação e defendo também a Educação Musical (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Observamos nessas experiências vividas por Flor de Lótus com seus pares a falta de reconhecimento, por vezes, do seu trabalho enquanto professora de música como não sendo de igual valor ao trabalho de seus colegas de outros campos do conhecimento na escola, conforme nos afirmou Fonterrada (2005). Já no relacionamento com a coordenação, Flor de Lótus se sentiu perseguida, porque fazia o seu planejamento, a coordenadora não entendia os conteúdos musicais e dizia: ““o que é isso?” Eu respondia: ‘mas quem é a professora de música sou eu!’” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Na relação com os gestores escolares, também foram encontradas dificuldades:

Eu me enturmei com gestores por questão de ética profissional. Lá em Caruaru, a gestão era muito perseguidora – não só comigo, mas com todo mundo. Eu vivia doente lá. O estresse emocional foi muito puxado para mim, pois ela era muito rigorosa. Havia uma formação à noite e eu tinha que ficar. Voltar para Recife à noite era perigoso na estrada e isso me preocupava, abalava muito o meu lado emocional. Já a gestora de Recife é muito boa para mim. Não há dificuldades com ela: é só a gente fazer a nossa obrigação e pronto! Mas o gestor de Ipojuca, uma semana dessas veio me perguntar: “cadê os resultados de Música?” Ele viu os resultados de Português e Matemática na nota e em Música ele não viu. Eu disse: “por que você não chama cada um dos alunos para conversar e ver os resultados? Porque a música ela traz valores também e você pode sondar isso, mas eu não vou dizer para você quais são os resultados, porque eu não vejo música como disciplina de bater resultados, de bater metas e, sim, uma disciplina para ser vivenciada na prática, pois aqui a gente trabalha com projetos.”. Ele ficou meio pensativo, mas ele não entende. Ele pensa que música realmente é o que ele acha. Então, essa minha relação é **de luta** e de conquistas em relação aos gestores (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Gatti (1996), recomendando que deixemos de lado as visões idealizadas, nos diz que é possível pensar que os professores constroem suas identidades profissionais na confrontação com o seu cotidiano nas escolas, com base nas vivências que sua situação social de sexo, raça e classe lhes permitiu como *background*. Fonterrada (2005, p. 212, grifo da autora) adiciona que o docente de música “é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar

a *cotoveladas*”. Essa luta de Lótus para se inserir na escola em um campo do conhecimento pouco conhecido naquele contexto profissional revela as cotoveladas que ela precisou dar, os terrenos que ela teve que desbravar para poder exercer sua docência de música.

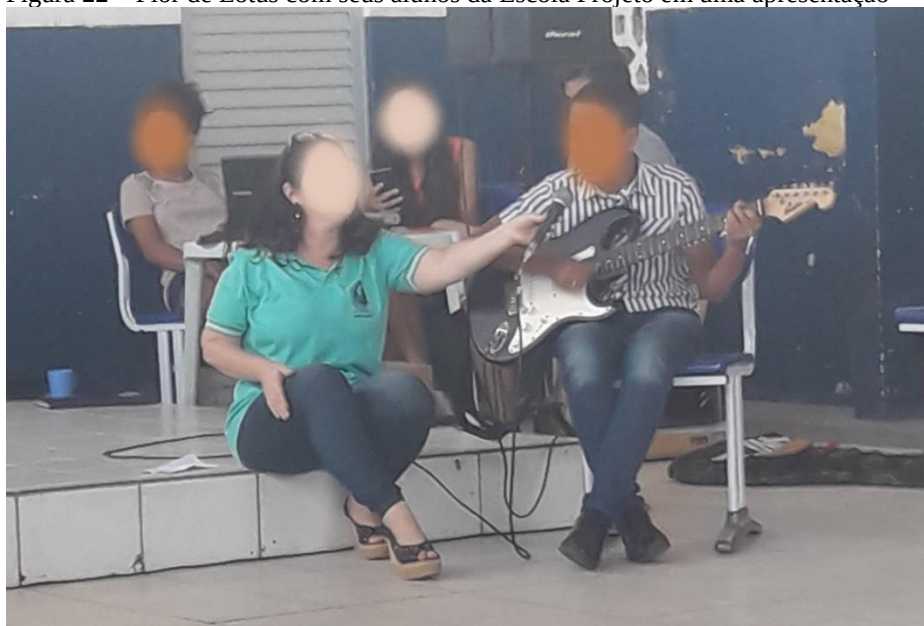
Percebemos a transparência de Flor de Lótus ao compartilhar conosco aspectos positivos e as dificuldades encontradas na interação com seus alunos, pares, coordenação e gestores. Isso nos permite ter uma visão real e não idealizada, conforme Gatti (1996), dos seus espaços de atuação profissional e de como eles interferem em sua constituição identitária profissional docente, demandando da docente afeto, ética, firmeza, humildade e luta nas suas interações nas escolas. Botía, Cruz e Ruiz (2005) acrescentam que a identidade profissional docente é um resultado do contexto de trabalho, o qual é inscrito em um espaço social específico com relações sociais específicas, além do lado pessoal.

Em sua prática profissional, Flor de Lótus enfrenta o estereótipo de ser vista como alguém que não faz nada na escola: “uma pessoa que não faz muita coisa! Que não trabalha! Claro que eles veem a gente em sala de aula, mas dizem assim: ‘ah, mas nem vale nota mesmo! Nem vale...’” (FLOR DE LÓTUS, 2018). Além disso, ela lida também com a visão do professor de música como o recreador da escola:

Acontece ainda hoje! Só que, como sou uma profissional, me assumi como profissional, eu não aceitei isso na minha vida, na minha profissão. Eu digo: “não, a música não tem essa função! Eu posso **até** me apresentar, mas eu não tenho essa função”. Então, quando eu quero, eu me apresento, mas também quando não quero, não me apresento. Então, eu tenho essa liberdade hoje, porque eu me impus antes, mas sempre tem essa mania: “olha, no Natal, prepara uma música para as crianças se apresentarem”. São João, crianças. Carnaval... (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Mais uma vez o estereótipo de festeira da escola, conforme Neves (1980) e Fonterrada (2005) aparece na trajetória profissional de um professor de música da educação básica. Para além disso, Flor de Lótus recebeu também o estereótipo de ser vista como alguém que não trabalha. Mesmo sendo discriminada, umas das consequências do estereótipo, de acordo com Siqueira e Cardoso (2011), a docente não se deu por vencida e, se assumindo como profissional, não permite ser manipulada em sua prática musical escolar, revelando sua autonomia docente em seu campo de conhecimento.

Figura 22 – Flor de Lótus com seus alunos da Escola Projeto em uma apresentação



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

O último elemento que caracteriza o processo de (re)construção identitária profissional docente de Flor de Lótus na educação básica é a influência de professores de música que teve ao longo de sua trajetória formativo musical:

Meus professores foram de **suma importância** para me tornar a professora que sou hoje, porque através deles eu me espelhei. Claro que ninguém é como ninguém, mas a gente aprende algumas coisas que terminam se tornando prática na aula da gente, na vida profissional da gente como docente. Então, a gente lembra de alguns professores com carinho e repete a prática. Só que a gente termina tendo uma identidade. Isso é natural, a gente termina tendo a nossa identidade. Eu criei uma identidade docente, mas os professores foram essenciais para mim. Na Faculdade, eu posso citar Cristiane, Flávio, Valdomiro – que eu amo de paixão [com ar de risos]. [...] Ele era meu professor que puxava a minha orelha, mas eu estava lá com ele quase toda tarde tendo aula de flauta doce. Daniele Cruz também, pois eu me formei e continuei no grupo de flauta da Universidade com Daniele também. Então, a maioria dos professores foram legais, mas os que eu posso destacar são esses. [...] A gente vê os exemplos, começa a refletir e a reter o que é bom aos nossos olhos. Cada um tem seu jeito! (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Figura 23 – Flor de Lótus com dois professores da Licenciatura em Música da UFPE



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flor de Lótus.

O reconhecimento da identidade profissional na trajetória de Flor de Lótus na educação básica veio com algo pleno de convicção no final da entrevista narrativa: “Com certeza! **Eu me sinto** uma professora de música **da educação básica**” (FLOR DE LÓTUS, 2018). A Adesão, a Ação e a Autoconsciência que constituem o processo identitário dos professores, proposto por Nóvoa (2013), se mostrou e se mostra presente ao longo de toda trajetória profissional da terceira docente investigada, desde o momento de sua escolha pelo curso de Licenciatura em Música até os dias atuais e vai continuar durante toda a sua carreira. Para Wille (2013), a construção das identidades profissionais docentes não acontece de forma linear, mas são processos nos quais há períodos de crescimento que vão sendo erguidos com o passar do tempo.

Também na perspectiva de Nóvoa (2013), essa identidade profissional docente não é um dado adquirido e nem é uma propriedade, mas um processo identitário de lutas e conflitos, os quais sempre marcaram a história de vida de Flor de Lótus. As maneiras de ela ser e estar na profissão são singulares, porque expressam suas idiossincrasias, uma vez que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (NÓVOA, 2009, p. 38), mas também é resultado das complexas interações sociais do mundo de hoje e expressão sociopsicológica que interage nas ações das pessoas, nas formas cognitivas e nas aprendizagens, definindo “um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história” (GATTI, 1996, p. 86). Vamos conhecer, agora, o que há de comum entre as trajetórias de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus, através da transversalização das três histórias de vida apresentadas nessa tese de Doutorado.

6.4 TRANSVERSALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

A leitura transversal das três histórias de vida das professoras de música investigadas em nossa tese de Doutorado – Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus –, conforme preceitua Abrahão (2004b, 2007), trouxe à tona quatro categorias: Formação, Igreja, Docência de Música na Educação Básica e Identidade. Esse processo de transversalização fez emergir o que havia de comum nas histórias de vida dessas professoras como docentes de música da educação básica.

O principal ponto em comum da categoria *Formação* entre as três professoras foi a formação inicial delas para a docência ter sido realizada no curso de Licenciatura em Música da UFPE ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000. A maneira como cada uma delas se sentiu perante a formação experimentada na instituição foi diferenciada, pelo menos para Edelweiss, que se sentiu frustrada com a sua própria formação inicial de licenciada em relação ao despreparo que ela afirmou ter sentido no início de sua carreira para atuar nas escolas de educação básica, situação semelhante à que foi enfrentada por egressos do curso de licenciatura da UFPE formados sob o mesmo perfil curricular (PEREIRA, 2012). Flor de Lótus e Brisa Cantante não demonstraram nenhuma insatisfação com a formação recebida em sua licenciatura. Todas as três professoras de música se sentiram satisfeitas com as interações que tiveram com seus professores da graduação em música, de forma geral.

No que diz respeito à formação musical livre e técnica de nível médio, Flor de Lótus e Edelweiss estudaram na ETECM o curso de piano, sendo que Lótus não chegou a concluir seu curso naquela instituição, porque optou por fazer o exame vestibular para a Licenciatura em

Música. O fato comum entre as docentes em relação à formação musical foi que as três estudaram no Seminário do Norte, tendo cursado integral ou parcialmente a Formação em Música Sacra. Nesse caso, somente Brisa Cantante concluiu o seu curso e teve a influência da família em sua formação musical, principalmente através do seu irmão pianista. As três professoras tiveram a igreja como um espaço de formação musical, uma vez que participaram de coros e conjuntos musicais em sua trajetória eclesial durante a infância e a adolescência. Os achados referentes à influência musical da igreja, da formação em música sacra em uma instituição de cunho eclesial e da família, no caso de Brisa Cantante, corroboram os achados de Freitas e Aguiar (2018c) sobre a influência desses espaços para a escolha profissional pela docência de música na educação básica.

A *Igreja* se mostrou presente nas vidas de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus para além de uma vivência em uma comunidade de fé e de uma experiência religiosa de culto, tornando-se um espaço no qual elas vivenciaram na prática as suas primeiras experiências musicais como coristas e integrantes de grupos vocais. O serviço ministerial também se manifestou para as três através da música por meio da regência de coros, regência congregacional nos cultos – como vimos em fotos, liderança de grupos vocais e até mesmo de gestão da música na igreja, como foi o caso de Brisa Cantante nas igrejas de Recife e de Jaboatão dos Guararapes. De forma singular, não podemos deixar de destacar a importância da igreja para o acolhimento de Flor de Lótus, o qual foi determinante para o seu desenvolvimento emocional e no suporte para o estudo de música, além da ajuda financeira e suprimento das necessidades básicas dela e de seus irmãos.

A *Docência de Música na Educação Básica* das professoras investigadas foi exercida nas duas categorias administrativas previstas na LDBEN nº 9.394/1996: públicas e privadas. As escolas públicas foram restritas às quatro redes municipais da região metropolitana do Recife e à única rede municipal da região do agreste do estado de Pernambuco que já implantaram o ensino de música após a publicação da extinta Lei nº 11.769/2008. Já nas escolas privadas, as instituições são de natureza particular e confessional – algumas. Entre estas escolas particulares, o Colégio Sinfonia Verde já possuía professores de música atuantes desde 1995 – antes mesmo da publicação da lei que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. Brisa Cantante atuou somente em escolas privadas, Edelweiss atuou somente em escolas públicas e Flor de Lótus atuou em escolas públicas e particulares no decorrer de suas trajetórias profissionais na educação básica.

Todas as professoras atuam nos anos finais do ensino fundamental. A atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ao longo da carreira foi um ponto

comum de destaque entre as três professoras. Isso evidencia, como falamos reiteradas vezes ao longo das histórias de vida apresentadas, que no cotidiano das escolas esse tipo de atuação acontece em escolas públicas e privadas mesmo havendo uma recomendação legal que não prevê a atuação de professores especialistas na educação infantil. Caso essa prática se consolide, como também vem acontecendo em outros estados da federação, é provável que essa demanda gere a necessidade de ajustes nos processos formativos iniciais e continuados de professores de música pelas instituições formadoras, uma vez que são questões oriundas da prática profissional. Por outro lado, não temos como afirmar com plena certeza se essa demanda ocasionará alterações nos dispositivos legais a ela relacionados devido a toda implicação referente a uma mudança na legislação. Entretanto, não é algo impossível de ocorrer em virtude da dinamicidade que constitui a profissionalização dos professores, a qual também é regulada pelo Estado.

Nesse sentido, Ramos e Santos (2016) afirmam que o processo de desenvolvimento da docência se insere no âmbito da interação e da negociação entre indivíduos, da esfera reguladora e da ação do grupo profissional estreitamente vinculado ao contexto social, histórico, cultural e econômico, não sendo decorrente de um evento único ou estável. Corroborando esse pensamento, Cericato (2016, p. 275) nos diz que “as profissões são instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo em que resultam da dinâmica social, participam da sociedade, influenciando-a e construindo-a”.

Em nosso entendimento, as condições de trabalho enfrentadas pelas professoras foram um aspecto marcante de suas atuações profissionais na educação básica, influenciando de forma direta na diversidade das práticas musicais escolares realizadas por Brisa Cantante e nas limitações das abordagens dos conteúdos musicais nas escolas por Edelweiss e Flor de Lótus. Brisa Cantante se considera uma pessoa privilegiada por desfrutar boas condições de trabalho, as quais permitem que ela avance mais em sua prática musical escolar por causa do suporte que lhe é disponibilizado. Flor de Lótus e Edelweiss, por seu turno, enfrentam muitas dificuldades para realizar o trabalho musical nas escolas onde já passaram e ainda trabalham, tais como: turmas numerosas, inexistência de sala de música, falta de recursos pedagógico-musicais, falta ou escassez de instrumentos musicais, cadeiras apertadas, falta de isolamento acústico nas salas e tamanho pequeno das salas. Mesmo em meio aos desafios encarados diariamente, as professoras Lótus e Edelweiss se sentem satisfeitas com o resultado que têm conseguido no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, apesar de não trabalharem em uma situação ideal, e se mostram comprometidas com o ensino de música nesse nível de

ensino, apontando para o que Mello (2017) revelou nos achados de sua pesquisa, na qual os professores de música investigados por ela se diziam felizes no trabalho.

A valorização da docência se revelou nas histórias de vida das três professoras de música pela forma como elas reconhecem a relevância da atuação do professor de música nas escolas básicas e como buscam conquistar os seus espaços profissionais nesse nível de ensino, se identificando como docentes da escola e não somente como professores de um campo específico do conhecimento científico. Tais constatações nos remetem a Del-Ben *et al.* (2016, 563) que nos dizem que é preciso pensar no que une professores de música à escola e no que esses docentes têm em comum com ela mais do que justificar a docência de música na educação básica pelo que a particulariza, a diferencia e a insere na escola. Segundo os autores, o que há de comum entre professores de música e a escola são crianças, jovens e adultos que participam de diferentes projetos educativos que visam à formação para a vida em sociedade, a qual é caracterizada por incertezas, diferenças e pluralidades: “é preciso refletir se e como práticas de ensino de música contribuem, de fato, para a formação dos estudantes e que formação é essa que se busca ao ensinar o que se ensina” (DEL-BEN *et al.*, 2016, p. 563).

O processo de identificação profissional foi um dos elementos que marcaram a *Identidade* das professoras Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus. Nesse aspecto, Brisa Cantante claramente reconhece a igreja como o elemento que deu início a esse processo ainda na sua infância, com a prática de canto coral. Flor de Lótus, também com bastante clareza, disse que começou a ter vontade de fazer Licenciatura em Música quando estava na ETECM e adiciona que a igreja e as organizações para-eclésiásticas foram igualmente importantes nesse decurso. Diferentemente das duas colegas de profissão, Edelweiss não se via como docente de música da educação básica. O seu processo de identificação profissional se deu no decorrer da sua formação inicial na UFPE e continuou durante sua carreira, fundamentado nessa negação e na frustração que teve no início da docência, as quais foram substituídas por um sentimento de pertença e de crença na importância do papel do professor de música nas escolas básicas. Assim como Brisa Cantante e Flor de Lótus, Edelweiss reconhece que a igreja foi importante para a construção desse aspecto de sua identidade profissional docente com as experiências musicais vividas na igreja antes, durante e depois do seu curso de Licenciatura.

Outro fator relevante no processo de identificação profissional foi a influência das famílias das docentes investigadas. Edelweiss sempre contou com o apoio da mãe para se tornar professora de música. Tanto Brisa Cantante quanto Flor de Lótus enfrentaram a resistência do pai às suas escolhas profissionais pela docência de música. O apoio ou a oposição da família se tornaram fatores propulsores para a escolha profissional das três

professoras, uma vez que a força contrária enfrentada por Brisa Cantante e Flor de Lótus se tornou algo positivo para a (re)construção de suas identidades profissionais, conforme Scartezini (2017).

Nessa dinâmica da (re)constituição identitária profissional docente, a igreja surge como espaço de socialização pré-profissional das três professoras de música investigadas em nossa tese durante a infância e a adolescência, sendo espaço de socialização profissional também durante a graduação e após a conclusão do curso de graduação, condicionando os seus saberes como profissionais que se revelaram em suas histórias de vida – conforme Bolívar (2007). A interação com professores de educação básica que Edelweiss experimentou em sua igreja, assim como as interações com estudantes, pares, coordenadores e gestores que todas elas desenvolveram ao longo de suas carreiras foram características também marcantes em suas identidades profissionais. Nessa teia de relações, Flor de Lótus e Brisa Cantante enfrentaram algumas dificuldades com a gestão e com seus pares, dificuldades com as quais souberam lidar com ética e profissionalismo, buscando sempre manter boas relações de trabalho. A interação com os estudantes foi o ponto alto nas trajetórias de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus demonstrando que a docência exercida por elas na educação básica se constitui como um trabalho sobre o outro na perspectiva de uma profissão de interações humanas, impregnada pelo objeto humano e se constituindo como uma profissão do humano e do relacional, conforme Dubet (2013), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (2009).

Ao nos debruçarmos sobre o estudo do processo de (re)construção identitária profissional docente das professoras de música Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus, conforme Ennes e Marcon (2014), descobrimos que elas lutaram por se instituir como docentes de música na educação básica antes da publicação da Lei nº 11.769/2008 – Brisa Cantante e Flor de Lótus – e depois da vigência dela – Edelweiss, todas pelejando pela valorização da música e da docência de música no principal espaço de atuação profissional de professores – a escola de educação básica, tanto no âmbito privado quanto público na região metropolitana do Recife e até mesmo no interior do estado, como foi o caso de Flor de Lótus.

Essas professoras (re)construíram suas identidades profissionais docentes na educação básica sob a influência musical de suas famílias e de suas igrejas, de suas formações na área de música, de suas socializações pré-profissionais nas igrejas das quais fizeram parte – iniciando ou enriquecendo o seu processo de identificação profissional com a docência, de suas formações iniciais na Licenciatura em Música e das suas atuações profissionais na educação básica, enfrentando condições de trabalho por vezes desfavoráveis, como foi o caso de Edelweiss e Flor de Lótus, atuando em quase todas as etapas da educação básica, mas,

sobretudo, interagindo com estudantes, pares, coordenadores e gestores expressando um forte aspecto humano e relacional em suas docências. Nessa direção, Dubar e Tripier (1998, p. 13) nos dizem que o sentido da profissão como declaração (identidade profissional) na dimensão afetiva do triplo desafio das profissões que eles propõem, o qual está relacionado a valores e a processos identitários, nos revelam a abordagem teórica de que “as profissões também são formas históricas de autorrealização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais”.

Os professores constroem o sentido da docência tal qual artesão do conhecimento e do desenvolvimento de pessoas através da educação escolar (CRUZ; AGUIAR, 2011). Assim como um compositor trança as linhas vocais para a composição de um arranjo para coro ou grupo vocal, as professoras Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus, as quais também são artistas – artesãs da educação musical escolar, construíram e estão construindo suas histórias de vida na educação básica, ressignificando os saberes de suas formações musicais e de sua formação inicial na Licenciatura em Música, elaborando novos saberes a partir de suas práticas pedagógicas, (re)construindo suas identidades profissionais docentes dia após dia no chão da escola, com alunos, pais, pares, coordenadores, gestores e contribuindo para a consolidação da docência de música em escolas da região metropolitana do Recife e na educação escolar brasileira.

7 REENCONTROS, ENCONTROS E APROXIMAÇÕES

De como as histórias de vida de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus se cruzam com a minha história de vida de professora de música e de pesquisadora da docência de música da educação básica....

Trazer à tona histórias de vidas de professores de música me proporcionou também refletir sobre a minha própria docência de música. Durante a elaboração do projeto de qualificação da tese, depois do início da transcrição da entrevista narrativa realizada com a professora Edelweiss, pude me questionar de forma mais aprofundada sobre esse meu interesse pela educação básica enquanto campo de atuação profissional do docente de música. Onde é que eu me encaixo nas histórias de vida dessas professoras de música se eu nunca lecionei nesse nível de ensino?

A resposta veio muito clara à minha mente em dado momento do processo de transcrição, no qual já íamos fazendo nossas inferências sobre os dados. Tudo começou lá na minha segunda escola de educação básica. Naquelas aulas de canto coral que não faziam parte do currículo escolar, mas eram uma atividade artística oferecida pela escola. Foi lá que a minha inquietação com a docência de música na educação básica começou: por que é que eu nunca havia estudado música em uma escola antes? Não foi durante a minha Licenciatura em Música, como eu havia pensado. Na Licenciatura, minhas inquietações se diferenciaram.

Em 1984 e 1985, cursei a 5ª e a 6ª série do primeiro grau (nomenclatura da época, conforme a Lei nº 5.692/1971) na Escola Santa Maria do Carmelo, uma escola particular que foi a primeira instituição de ensino onde estudei e que ficava relativamente próxima à minha casa. Neste colégio, que já foi extinto, tive professores que considero muito bons e que marcaram positivamente a minha vida e a minha profissão. Nenhum deles marcou tanto a minha história de estudante como Tio Moisés, nosso professor de Inglês. Era assim que o chamávamos mesmo já estando no primeiro grau. Aliás, era o único professor que chamávamos de tio. As aulas dele eram muito dinâmicas e divertidas. Nós aprendíamos a parte gramatical da língua inglesa, mas também cantávamos várias canções infantis americanas: *Oh, Susanna*; *Old Mac Donald had a farm*; *Ten Little Indians*, entre outras músicas para crianças. Rememorando minhas aulas de inglês, percebo que, na prática docente de Tio Moisés, as interações em sala de aula também se desenvolviam por meio da afetividade que ele tinha com nossa turma, não somente através do conteúdo a ser estudado. Esta afetividade se manifestava por meio de vínculos de amizade, postura de acolhimento, receptividade, empatia e muita alegria. Hoje, percebo que esses e outros vínculos afetivos

decorrentes das relações interativas que desenvolvi com alguns dos meus professores ao longo de toda a minha formação escolar e acadêmica se refletem nos vínculos afetivos que desenvolvo com meus alunos em minha prática profissional docente, assim como ocorreu na trajetória da professora Flor de Lótus.

No primeiro semestre do ano de 1986, quando cursava a sétima série, minha mãe resolveu procurar uma vaga para que eu estudasse no Colégio da Polícia Militar de Pernambuco – CPMPE. Aquele era o segundo ano que havia sido permitido que meninas fossem alunas do colégio, uma vez que, até 1984, só era permitida matrícula a estudantes do sexo masculino. Apesar de meu pai não ser militar, minha mãe havia conseguido que meus dois irmãos mais velhos estudassem naquela escola, uma vez que era permitido que filhos de civis estudassem lá à época. Lembro-me bem do dia quando fui com minha mãe à sala do diretor do colégio e ela usou seus argumentos para convencer aquele oficial militar a me matricular naquela escola mesmo quando a primeira unidade do ano letivo já havia começado. Ela conseguiu!

Durante o tempo que estudei no CPMPE, tive professores marcantes. Todos eles foram significativos para minha formação humana e escolar. Mesmo sem que eu percebesse na época, o contato diário com eles me influenciou nas minhas primeiras escolhas profissionais. Trazendo de volta essas lembranças, percebo também o quanto a competência profissional, a seriedade e o comprometimento com que esses professores encaravam a docência contribuíram para a constituição da minha profissionalidade docente. Foi lá que eu conheci Tia Iva, minha primeira e única professora de música da educação básica.

Na adolescência, a primeira profissão que pensei em seguir foi Agronomia. Tinha um vínculo muito forte com as coisas da terra, porque todo ano, desde que eu era pequenina, passávamos o período de carnaval no sítio do meu avô na cidade de Panelas-PE. Além dessa influência familiar, todos os domingos de manhã, assistia a um programa chamado Globo Rural, que trazia informações sobre o campo. As reportagens me instigavam a mexer com a terra, fazer hortas, fazer experimentos com plantas, entre outras coisas.

Uma segunda escolha profissional, esta graças à influência dos meus professores do CPMPE, foi estudar Matemática. Não pensava em ser professora ainda, mas pensava em fazer curso superior nesta área. Nunca tive dificuldades com Matemática. Meu problema era com Física e Física Mecânica – pra ser mais exata, em virtude dos temidos e longos enunciados, que eu sempre esquecia algum detalhe que era crucial para a montagem das fórmulas para a solução dos problemas.

Minha terceira escolha profissional, essa sim, para a qual me submeti ao meu primeiro vestibular, foi Nutrição. Essa opção veio por conta da influência da minha avó, que me ensinou a cozinhar desde que eu tinha por volta de dez ou onze anos de idade e passou também pela influência dos meus professores de Química e Biologia. Não obtive aprovação em meu primeiro vestibular – exatamente por levar ponto de corte na prova de Física, disciplina que marcou mais uma vez a minha história estudantil. No ano seguinte, 1991, concluída a educação básica, comecei a fazer cursinho pré-vestibular a fim de me preparar para um novo processo seletivo para o curso de Nutrição.

A escolha por ser professora de música foi surgindo gradativamente em minha vida, após a minha conversão ao protestantismo no ano de 1990, aos 16 anos. Quando cheguei à igreja, entrei logo para o coro principal e para o coro de adolescentes. Lá estava uma adolescente fazendo parte de um coro de adultos. Lembrou-me da experiência de Brisa Cantante, que, aos doze anos, conseguiu ingressar no coro de adultos de sua igreja...

No ano seguinte, 1991, senti-me vocacionada para o serviço cristão depois de participar de um treinamento na área de música oferecido para os componentes do coro de adultos da igreja. E, depois de ser uma das duas pessoas que tiveram o melhor desempenho no treinamento da área de música, fui participar de um curso de férias na área de regência no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil. No final do curso, a professora ministrante perguntou-me se eu nunca tinha pensado em estudar música e eu respondi a ela que não. Aquela pergunta me deixou incomodada e, daquele momento em diante, passei a pensar e a orar sobre o assunto, até que, em setembro de 1991, entendi que deveria me preparar para o ministério de música no STBNB. Deixei de frequentar as aulas do cursinho pré-vestibular para Nutrição e fui preparar os documentos necessários para ingressar no curso de Música Sacra do STBNB no ano de 1992.

Figura 24 – A pesquisadora participando do Treinamento de Música na sua igreja em julho/1991



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa decisão foi chocante para meus pais, pois, como eles diziam: “música não dá dinheiro”. Entretanto, minha mãe mudou de ideia e resolveu me ajudar pagando as taxas referentes à inscrição no curso de Formação em Música Sacra. No sábado anterior à segunda-feira em que eu iria fazer a minha matrícula, pedi ao meu pai o dinheiro para o pagamento da matrícula. Ele me respondeu: “eu não disse a você que não lhe daria o dinheiro para você se matricular no Seminário? Se você for estudar na Católica eu pago seu curso, mas se você for para o Seminário, não”. Eu fiquei muito triste com aquela resposta e não respondi nada para ele. Assim como Brisa Cantante e Flor de Lótus, enfrentei resistência de meus pais na escolha profissional pela música, mas depois recebi o apoio deles e de um de meus irmãos.

Quando estávamos saindo, pois meu pai iria me dar carona para ir para o ensaio do coro de adolescentes e do coro da igreja, meu irmão me chamou do primeiro andar da nossa casa e disse: “Irmã, toma!” e jogou algo no chão. Era um cheque em branco para que eu fizesse a minha matrícula. Meu irmão pagou minhas mensalidades por alguns meses, em seguida meu próprio pai me dava o cheque para eu pagar sem eu precisar pedir. Depois, eu passei no concurso da UFPE e custeei o meu próprio curso. Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus também passaram pelo Seminário como estudantes, mas eu não conheci nenhuma delas lá e só soube que elas haviam estudado no Seminário quando a pesquisa com elas foi realizada. Depois de ingressar no Seminário, passei a ser regente auxiliar do coro de adolescentes da minha primeira igreja. Em 1995, tornei-me a regente principal do coro, com o qual trabalhei até 1997.

Figura 25 – A pesquisadora regendo o Coro de Adolescentes de sua primeira igreja em 1996



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nasci e cresci em uma família numerosa, sendo a caçula de seis filhos – dois homens e quatro mulheres. O irmão que me ajudou a pagar o curso de Formação em Música Sacra foi o meu segundo irmão mais velho entre os homens. Na minha casa, além de meus pais e meus irmãos, morava também minha avó materna – uma senhorinha vaidosa e muito divertida, que ajudava minha mãe a cuidar da casa e dos netos. Meus pais são de origem simples. Minha mãe, vinda do interior de Pernambuco, e meu pai, um alagoano de Maceió, se encontraram no Recife e se casaram em 1957 – minha mãe aos 20 anos e meu pai aos 24 anos. A morte de meu pai os separou no dia 12 de julho de 2013.

Meu pai era um homem inteligente e trabalhador, mas que também não avançou muito nos estudos – só cursou até o antigo Admissão. A despeito disso, conseguiu uma boa colocação profissional em Recife, uma vez que, depois de ser dono de uma pequena mercearia, se tornou vendedor de equipamentos e materiais gráficos – um emprego considerado muito bom na época. Seu papel na nossa educação era de ser o provedor da família e de ser aquele que cobrava o bom desempenho nas atividades escolares dos filhos no final do ano. Minha mãe é uma mulher inteligente, forte e batalhadora. Dona de casa zelosa e premedada, além de cuidar da casa e dos filhos com a ajuda da minha avó, fazia artes manuais – pintura, flores de goma, crochê; costurava para os filhos; vendia cosméticos; confeitava bolos para os casamentos e festas de aniversário.

Mesmo não tendo ascendido no seu processo de escolarização, minha mãe estimulou os filhos desde cedo a estudar, acompanhando-os de perto nos estudos e buscando colocá-los

nos melhores colégios que podia. Estudo era a prioridade número um nas nossas vidas. Nenhum de nós precisou trabalhar para ajudar no sustento da casa, mesmo quando meu pai reclamava que meu irmão mais velho ainda não tinha concluído o 2º grau – atual Ensino Médio – por causa das muitas reprovações. Minha mãe insistia com meu pai que meu irmão mais velho precisava terminar os estudos na escola para poder fazer faculdade e trabalhar. Todos os meus irmãos têm curso superior e possuem o que se chama de bons empregos. A grande incentivadora para que nós estudássemos sempre foi a minha mãe. Não que meu pai não se preocupasse com isso. Pelo contrário, ele nos cobrava muito bons resultados na escola. Entretanto, minha mãe estava conosco no dia a dia, nos acompanhando em casa e na escola, onde fazia visitas periódicas mesmo sem reunião de pais e mestres para saber sobre o desempenho e o comportamento dos filhos. Ela me dizia: “minha filha, estude porque o seu estudo é a única coisa que ninguém pode tirar de você!”.

Na minha infância, no início da década de 1980, eu costumava brincar em casa e na rua. Em casa, tínhamos um quadro negro e minha mãe sempre providenciava o giz. Esse quadro negro é a minha primeira memória da minha história de vida de professora. Uma das brincadeiras comuns de fazer em casa, além de brincar de boneca, era brincar de escola. Pegava o quadro negro, que tinha sido dos meus irmãos mais velhos, giz, apagador, cadernos, lápis, caneta e ia brincar de escola no terraço de casa com as outras crianças da vizinhança. A professora sempre era eu. Adorava escrever no quadro e corrigir as tarefas colocando o visto – uma imitação do que a minha professora fazia nos meus cadernos e nos meus livros da escola. Meus primeiros contatos com a profissão de professor se deram, primeiramente, na casa da minha alfabetizadora e depois na escola.

Além da igreja, tive uma influência muito grande de minha família para a música. Na verdade, essa foi a minha primeira influência musical. Meus irmãos mais velhos ouviam muita MPB, rock, música erudita. Meu pai ouvia muitos discos de cantores como Altemar Dutra, Nelson Gonçalves, Noite Ilustrada. Minha mãe e minha avó gostavam muito de cantarolar em casa. Essas referências musicais contribuíram significativamente para o desenvolvimento da minha musicalidade e são parte das minhas memórias musicais. Tal qual a professora Brisa Cantante, minha família foi muito importante para desenvolver o meu gosto pela música.

Não me recordo ao certo quando, mas, depois de entrar no Seminário para cursar música, eu decidi que depois que concluísse meu curso do Seminário, faria Licenciatura em Música na UFPE, Mestrado e Doutorado e me submeteria a um concurso para ser professora

do Departamento de Música da instituição. Entretanto, minha atuação profissional docente tomou outros rumos.

Concluí o curso de Formação em Música Sacra no STBNB em 2000 na área de canto erudito, após alguns anos de trancamento devido a problemas de saúde. Neste mesmo ano, fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Música da UFPE. No ano seguinte, fui convidada para lecionar no Curso Básico de Música do STBNB, iniciei a Licenciatura em Música e o curso de Canto Erudito no Conservatório Pernambucano de Música. Começava assim minha atuação profissional no ensino de música mesmo sem ter a formação para docência – eu era, ao mesmo tempo, professora de música em um curso livre de Formação em Música Sacra e estudante de Licenciatura em Música.

Durante a realização do curso de Licenciatura em Música, surgiram minhas primeiras inquietações sobre a formação e a atuação profissional dos professores de música em Pernambuco. Essas inquietações fomentaram em mim o interesse de pesquisar sobre a formação inicial de professores de música no estado de Pernambuco. Como não havia programa de iniciação científica na minha época de licenciatura no Departamento de Música da UFPE, tive que esperar até o curso de especialização para fazer esta investigação. Foi também no início da minha Licenciatura que pedi redução da minha carga horária de trabalho na UFPE para poder dar conta da minha formação inicial de professora de música e do curso de canto erudito no Conservatório simultaneamente.

Em 2006, ainda sem concluir a licenciatura, fui convidada para ser professora da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque (OCC), um projeto social da Associação Beneficente Criança Cidadã (ABCC), que visa a oferecer a crianças e adolescentes da comunidade do Coque formação musical na área erudita. Eu já havia trabalhado com música antes em um projeto social que ficava próximo ao Shopping Plaza, no bairro de Casa Forte, zona norte do Recife. Atualmente, sou a regente do Coro Juvenil da OCC – Núcleo Coque.

Em 2007, concluí o curso de graduação pela UFPE e, em 2008, ingressei no curso de Especialização em Formação de Recursos Humanos para a Educação na FAFIRE. Na minha monografia, tive oportunidade de pesquisar sobre a formação inicial do professor de música em Pernambuco, realizando uma pesquisa com cinco egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (PEREIRA, 2012). Esse trabalho foi um divisor de águas em minha formação profissional, uma vez que direcionou os meus estudos de pós-graduação para a área de Educação na linha de pesquisa sobre formação e prática pedagógica. Como a pesquisa em música é recente no Brasil – os primeiros cursos de Mestrado em Música foram criados em 1980 (LOUREIRO, 2003) –, pude encontrar na

pesquisa educacional a maturidade necessária para investigar as temáticas da área de Educação que me inquietavam enquanto professora de música. Foi também neste curso que conheci a professora Conceição Carrilho, minha orientadora da Especialização, do Mestrado e do Doutorado. Com ela, aprendi muito sobre a docência e a pesquisa em Educação!

Em 2010, fui aprovada em segundo lugar no concurso para professor de música do Colégio de Aplicação da UFPE. Como só havia uma vaga, não fui convocada para assumir o cargo. Nesse mesmo ano, fui aprovada na seleção do curso Mestrado em Educação pela UFPE, onde tive oportunidade de pesquisar sobre saberes construídos por uma professora de música na prática de canto coral para adolescentes na educação básica – a professora Edelweiss. Os resultados da dissertação permitiram identificar um corpo de saberes relacionados à prática de canto coral para adolescentes na educação básica, entre os quais se destacam: saber querer bem aos estudantes, saber se relacionar, saber interagir com a gestão escolar, saber priorizar a formação continuada e saber respeitar o discurso musical dos alunos (PEREIRA, 2013).

Em 2013, surgiu uma nova oportunidade de fazer concurso para professor de música na UFPE, desta feita para professor de Educação Musical do Departamento de Música. Não me submeti ao processo seletivo porque meu pai havia sido diagnosticado com câncer de pâncreas, com pouco tempo de vida, e eu estava concluindo minha pesquisa de Mestrado. Entre me submeter a um concurso público e dar assistência ao meu pai enquanto concluía meu curso de Mestrado, eu fiz a melhor opção – assistir o meu pai junto com a minha família em seus últimos meses de vida.

No início de 2014, fui convidada para assumir a coordenação do curso de Música Sacra do STBNB em um momento crucial: a solicitação de credenciamento da Faculdade STBNB junto ao MEC e a autorização dos cursos de Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Música. Foram quase dois meses para dar uma resposta positiva, uma vez que minha prioridade para este ano era a preparação para o processo seletivo do Doutorado em Educação na UFPE. Em abril de 2014, comecei a exercer a função de coordenadora do referido curso. Em 2017, a Faculdade do STBNB foi credenciada pelo MEC e eu me tornei também Coordenadora do curso de Licenciatura em Música, tendo pedido exoneração dos cargos em janeiro de 2018 para me dedicar à escrita da minha tese. Pude experimentar um grande aprendizado no meu desenvolvimento profissional na área de gestão educacional. Hoje, sou professora de Ensino Superior do primeiro curso de Licenciatura em Música de uma instituição privada da região metropolitana do Recife.

Ainda no ano de 2014, a UFPE novamente abre concurso para professor de Educação Musical do Departamento de Música, uma vez que a vaga não foi preenchida no concurso do ano anterior. Desta vez, a titularidade exigida é o curso de Doutorado na área de Música ou de Educação. Eu não estava habilitada para concorrer à vaga. Não sou professora da UFPE, mas tenho o privilégio de ser funcionária concursada desta instituição desde 1994, uma instituição que viabilizou a minha preparação ao ensino superior através da minha participação no Programa Colégios Parceiros, no qual tive a oportunidade de estudar no antigo Colégio Contato o curso preparatório para o vestibular. Fui aprovada no vestibular para a Licenciatura em Música da UFPE, ingressando no curso em 2001. Nessa instituição também cursei Mestrado em Educação e com esta tese estou encerrando meu ciclo formativo no Doutorado em Educação. Nessa experiência do Doutorado, tive oportunidade de me aproximar e de conhecer mais de perto as professoras participantes da tese.

Conheci a professora Edelweiss ainda na minha adolescência, no início da década de 1990, pois fazíamos parte da mesma igreja. Nosso contato era muito pouco: eu era uma adolescente e ela já estava na juventude. Ela mudou de igreja pouco tempo depois que nos conhecemos. Depois disso, só a encontrei novamente nos corredores do departamento de música da UFPE, em 2001, e nos falamos rapidamente: ela estava concluindo sua Licenciatura e eu iniciando a minha. Anos depois, em 2011, quando estava delimitando o perfil dos participantes da minha pesquisa de Mestrado em Educação pela UFPE, descubro que a única professora que trabalhava com canto coral para adolescentes nas duas redes de ensino que tinham educação musical, à época, era a professora Edelweiss. Em 2017, convidei-a para participar da minha tese de Doutorado, inclusive sendo a professora que faria parte do primeiro estudo a ser apresentado na qualificação. Ela aceitou participar de uma pesquisa científica realizada por mim mais uma vez! Sou grata pela confiança!

A professora Brisa Cantante eu conhecia apenas de ouvir falar. Falava-se bem dela como professora de música do Colégio Sinfonia Verde, Encantos do Canto e Nova Canção – escolas básicas privadas tradicionais em Recife. Tive oportunidade de conhecê-la pessoalmente em 2015, quando fui ministrar uma palestra sobre ensino de música no Colégio Sinfonia Verde em uma ação de formação continuada daquela escola. Enquanto professora da casa, na época, Brisa estava compartilhando sua experiência com o Projeto Coral Pioneiro. Aproveitei a oportunidade e convidei-a para ministrar o mesmo relato de experiência no ano seguinte para os alunos do Curso de Formação em Música Sacra do Seminário do Norte. Não nos vimos nem nos falamos mais depois que ela fez o seu relato de experiência no Seminário. Em 2017, quando estava fechando o perfil dos participantes da investigação de Doutorado

com a professora Conceição Carrilho, o nome dela me veio à lembrança. Pensamos que seria relevante trazer uma professora de música que atuou na escola básica antes, durante e depois do processo de implantação do ensino de música na educação básica decorrente da Lei nº 11.769/2008, uma vez que escolas particulares como as que ela trabalhava tinham música em seus currículos. Foi uma decisão acertada! Sou grata pela disponibilidade!

Flor de Lótus surge como participante da pesquisa em um momento crítico da investigação: um segundo professor participante precisou sair do trabalho científico em outubro/2018 por motivo de viagem ao exterior, o que inviabilizou o contato necessário no momento das análises dos dados. Eu a conheci primeiramente nos eventos acadêmicos e cursos de música de curta duração que participávamos. Nunca havia tido contato com ela, mas a conhecia de vista, como costumamos dizer. Pude conhecê-la mais de perto em decorrência da nossa participação no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Profissional de Professores de Música do Departamento de Música da UFPE. Nas conversas depois dos encontros, ela compartilhou comigo que era professora das redes de Ipojuca e de Recife. Quando surgiu o impedimento do segundo professor participante, Lótus foi a primeira pessoa que me veio à mente para ser convidada. Minha orientadora concordou. Se ela aceitasse, conseguiríamos abranger todas as redes municipais da região metropolitana do Recife que possuem professores de música concursados. Ela aceitou! Sou muito grata!

Durante as gravações das entrevistas narrativas e também ao longo da construção da tese, as professoras Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus puderam compartilhar o quanto participar da pesquisa foi importante para elas:

Obrigada, Valdiane! Eu fico grata pelo fato de ter sido **escolhida**. Para mim é **muita responsabilidade** estar participando **novamente** de outra pesquisa em uma área que eu aprecio **muito**, que é justamente a investigação de formação de professores **de música!** (EDELWEISS, 2017).

Quero começar agradecer a confiança por ter me escolhido. Para mim é **honroso** participar desse trabalho. Eu me sinto muito **privilegiada!** (BRISA CANTANTE, 2018),

Eu que agradeço a oportunidade de estar compartilhando o que a gente vive! (FLOR DE LÓTUS, 2018).

Ao concluir esta tese, levo para a minha vida de pesquisadora da docência de música os ouvidos mais apurados para ouvir não somente as autoridades do mundo científico, mas, sobretudo, para ouvir professores e dar-lhes voz em minhas investigações, conforme nos recomenda Goodson (2013). Esse aguçamento da escuta da voz dos professores me foi proporcionado através desse primeiro contato com a história de vida como método de

pesquisa na investigação educacional: “e o Pirilampo entendeu, então, que prestar atenção, parar para ouvir, é uma coisa que faz a gente ficar sábio” (SANTOS, 1982, p. 14).

Sinto também uma maior convicção da minha concordância com Tardif e Lessard (2005, p. 31, grifo dos autores) quando afirmam que: “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*”, com Dubet (2013) na concepção da profissão docente como um trabalho sobre o outro e com Nóvoa (2009), que nos diz que a docência é uma profissão do humano e do relacional. A influência musical da minha família e da minha igreja, os meus processos formativos, a influência dos meus professores ao longo de toda minha formação escolar e acadêmica, as relações com meus pares ao longo da minha formação inicial e continuada, as relações de trabalho em minha prática profissional, principalmente com meus alunos, têm contribuído para que eu seja, me sinta e vivencie a profissão de professora de música no desejo de assim contribuir para o estabelecimento social do estatuto da profissão docente como profissões plenas, como ocorre em outras profissões.

Nesse processo da (re)construção da minha identidade profissional docente em plena dinamicidade como regente do coro de adolescentes da minha igreja atual há mais de 15 anos, como professora de música de espaços não escolares desde 2001 e, recentemente, como professora de música do ensino superior, a partir de 2017, a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional se constituiu como elemento determinante do meu processo de identificação profissional docente e da minha escolha profissional pela docência de música. A minha história de vida profissional e as histórias de vida de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus também se cruzam aqui nessa tese que elas me ajudaram a construir com suas trajetórias profissionais na educação básica: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2013, p. 17) Embora trabalhando em espaços de atuação profissional diferentes, temos processos de (re)construção identitária profissional docente semelhantes em alguns aspectos. A reflexão sobre nossas docências e sobre nossas identidades profissionais docentes como professoras de música foi possível graças aos reencontros, encontros e aproximações que tivemos, os quais nos foram proporcionados pela investigação científica educacional realizada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional docente do professor de música da educação básica foi o objeto de pesquisa da nossa investigação de Doutorado. Esse objeto surgiu a partir das inquietações sentidas durante o período em que cursamos a Licenciatura em Música e também a partir dos achados de nossa investigação de Mestrado em Educação, os quais deram origem à nossa pergunta de pesquisa: como professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife (re)constroem suas identidades profissionais docentes?

No intuito de elucidar a questão proposta, buscamos, inicialmente, discutir a produção acadêmica sobre a docência de música na educação básica e a identidade profissional docente do professor de música nesse nível escolar, com o propósito de nos situarmos em relação ao que se tem realizado nas pesquisas brasileiras e também no âmbito internacional nesses campos do conhecimento. Tal medida trouxe maior rigor científico à pesquisa realizada, inserindo-a no processo de produção coletiva do conhecimento, conforme Alves-Mazzotti (2006). O levantamento do estado do conhecimento realizado revelou que as investigações sobre docência de música na educação básica ainda são escassas, apesar do crescimento na quantidade de pesquisas no ano de 2017. No que diz respeito à identidade profissional docente do professor de Música na educação básica, somente foram localizadas duas teses na área de Educação e uma dissertação na área de Educação Musical, achados que evidenciam o ineditismo de nossa tese e confirmam a relevância científica, acadêmica e social da pesquisa apresentada.

Em seguida, procuramos fundamentar teoricamente a pesquisa em autores das áreas de profissionalização docente, educação básica e docência de música na educação básica, bem como autores da Psicologia, Sociologia, Educação e Educação Musical, para dar base teórica aos aspectos relacionados à Identidade, Identidade Profissional e Identidade Profissional Docente. Foram consultadas também normas brasileiras que regulamentam a educação e a docência na educação básica. Esse foi o suporte teórico que deu lastro à investigação e que serviu como lente para a leitura dos dados coletados no campo de pesquisa.

Na primeira fase da investigação, realizamos o primeiro estudo com a história de vida da professora Edelweiss. Esse estudo foi apresentado na qualificação da tese, tendo permanecido neste texto final por solicitação da banca examinadora. Nele, foram feitos aprimoramentos decorrentes do amadurecimento da investigação. Foi realizado também, por solicitação da banca, um estudo exploratório, no qual buscamos verificar a situação da

implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife em decorrência da publicação da Lei nº 11.769/2008. Finalmente, procedemos às análises dos dados coletados em conformidade com os procedimentos metodológicos propostos, aprofundando-nos, assim, no entendimento do objeto de estudo.

No estudo exploratório efetuado, foram aplicados dois questionários com perguntas abertas, com o intuito de coletar dados sobre a implantação do ensino de música nas quatro Gerências Regionais de Ensino (GRE's) da região metropolitana do Recife, ligadas à secretaria de educação do estado de Pernambuco, bem como nas quinze secretarias de educação dos municípios do Recife e da região metropolitana que aceitaram participar do levantamento. Também foram examinados documentos oficiais, os quais foram apontados pelos próprios participantes ou, então, foram localizados por nós no processo de busca dos documentos indicados.

Os resultados nos mostraram que nas duas cidades que participaram desse estudo exploratório – Ipojuca e Jaboatão dos Guararapes –, há um interesse e uma mobilização dos servidores municipais responsáveis pela área de música e das secretarias de educação municipais para que a implantação do ensino de música seja exitosa nesses municípios. Nas GRE's estaduais, os técnicos de arte fizeram e fazem o possível para que a implementação da educação musical ocorra nas escolas estaduais da região metropolitana. As dificuldades enfrentadas por esses técnicos dizem respeito ao aspecto operacional e às normas que regulamentam o ensino de música no estado de Pernambuco. Em nossa percepção, considerando as dificuldades enfrentadas pelos técnicos de arte em relação à implantação da Lei nº 11.769/2008 em nosso estado, temos um duro caminho a enfrentar até à implementação da Lei nº 13.278/2016 nas escolas estaduais.

Os objetivos propostos no trabalho científico de nossa tese de Doutorado foram alcançados, porque compreendemos processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. Especificamente, descrevemos o processo de constituição da docência de música na educação básica brasileira, analisamos elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife e identificamos (re)configurações da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife.

O pressuposto de nossa investigação foi comprovado, uma vez que compreendemos processos de (re)construção identitária profissional docente das professoras Edelweiss, Brisa

Cantante e Flor de Lótus. Esses processos foram identificados, categorizados e serão socializados com vistas a contribuir para a profissionalização docente e para o processo de (re)constituição da docência de música neste nível de ensino.

Os nomes fictícios das docentes investigadas foram escolhidos por elas mesmas por nossa solicitação, assim como os nomes das escolas de educação básica onde elas atuam e atuaram ao longo de suas carreiras. Esses nomes revelaram aspectos relevantes de suas identidades profissionais docentes e dos espaços profissionais onde trabalharam ou trabalham. Coragem, nobreza, ousadia, leveza, canto, determinação, perseverança e força de vontade estão vinculados aos nomes escolhidos por Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus. As escolas onde trabalharam ou trabalham revelam, em seus nomes fictícios, amizade, cumplicidade, rochedo – firmeza, novidade, encantamento, paz e elementos ligados à música – melodia, canção, sinfonia, mas também aspectos ligados ao desenvolvimento profissional, como oportunidade, construção, perseverança, projeto e nunca desistir.

A história de vida da professora Edelweiss nos revelou que a formação inicial foi um elemento de destaque na sua docência de música na educação básica e na sua (re)construção identitária profissional docente. Durante a Licenciatura em Música, ela se sentiu desmotivada em relação ao seu curso, porque nem ela nem os colegas se sentiram preparados para atuar nas instituições escolares de educação básica. Entretanto, a frustração sentida por Edelweiss enquanto professora de música recém-formada foi substituída por um sentimento de pertencimento e de crença na relevância do papel do professor de música nas escolas de educação básica.

Os desafios profissionais enfrentados nas escolas serviram como mola propulsora para que ela construísse sua docência nas duas redes municipais de ensino que primeiramente implantaram o ensino de música na região metropolitana do Recife, reconhecendo o valor da docência de música nas escolas e colhendo os frutos do trabalho que vem exercendo junto aos seus alunos, mesmo em meio às adversas condições de trabalho encontradas nas escolas. Sua identidade profissional docente revelou a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional, bem como o seu processo de identificação profissional como tendo ocorrido ao longo da formação inicial da docente e continuado durante sua carreira fundamentado em uma negação, uma vez que ela nunca havia se visto em uma escola de educação básica como professora de música. Sua interação e resiliência profissionais contribuíram para que, ao longo de sua carreira, ela se reconhecesse como professora de música da educação básica.

O processo de identificação profissional de Brisa Cantante foi algo sem grandes conflitos para ela, exceto pela objeção inicial do pai para que ela cursasse a Licenciatura em

Música no final da adolescência, a qual se transformou em orgulho pela filha quando, já depois de casada, ela concluiu a sua formação inicial e começou a atuar em escolas particulares como professora de música. Sua história de vida nos mostrou que a família foi um dos elementos importantes na sua (re)construção identitária profissional docente no que diz respeito ao estímulo para estudar música durante a infância e ao gosto pela música, o qual foi estimulado por seu irmão pianista.

Sua docência de música, toda exercida em escolas privadas na região metropolitana do Recife, foi caracterizada pela realização de práticas musicais escolares diversificadas, entre as quais, o canto coral se constituiu como uma prática sempre presente em sua docência, o qual é sua grande paixão desde a infância e tem causado impacto positivo na vida dos estudantes. Essas práticas variadas que rendem como fruto do trabalho o gosto musical dos estudantes foram e são possíveis de serem realizadas graças às boas condições de trabalho que Brisa possui, as quais permitem que ela crie e avance um pouco mais, o que não ocorre na rede pública – como ela mesma afirmou. Sua identidade profissional docente revelou a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional, assim como ocorreu com Edelweiss. Seu processo de identificação profissional docente começou quando ela era ainda criança, na igreja, pois ela afirmou com muita convicção que tudo havia começado na sua infância, aos sete anos de idade, por meio da prática de canto coral que ela vivenciava no coro infantil de sua igreja. Sua interação, criatividade e flexibilidade profissionais contribuíram para que, ao longo de sua carreira, ela se (re)construísse como professora de música da educação básica em meio às diversas demandas de atuação profissional enfrentadas nas escolas onde atuou e ainda atua.

Flor de Lótus revela em sua história de vida a igreja como um local de acolhimento que fez com que ela e seus irmãos pudessem receber ajuda financeira e o atendimento de suas necessidades básicas. Para ela, em particular, a igreja também foi um apoio emocional e um suporte para seus estudos de piano, além de um espaço para atuação no ensino de música em um projeto social no qual trabalhou. Esse projeto era de outra igreja, na qual ela atuou apenas como professora de música. Sua formação musical passa pelo curso de piano da ETECM, tal qual Edelweiss, pela Formação em Música Sacra e pela Licenciatura em Música, assim como ocorreu com Brisa Cantante e Edelweiss.

Na docência de música na educação básica, ela teve e tem oportunidade de atuar em escolas públicas das redes municipais de Recife, Olinda e Ipojuca, além de escolas privadas da região metropolitana do Recife e em uma escola pública do município de Caruaru, agreste pernambucano. Nessas escolas, enfrentou como desafios as condições de trabalho, a

desvalorização da disciplina de música, dificuldades dos estudantes e a solidão do professor de música. Teve oportunidade de atuar também como professora formadora no curso de Licenciatura em Música da UFPE em plena efervescência da publicação da Lei nº 11.769/2008. Sua identidade profissional docente revelou a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional, da mesma forma que aconteceu com Edelweiss e Brisa Cantante. Seu processo de identificação profissional docente começou aos doze anos de idade, quando ela começou a estudar na ETECM, local onde foi iniciada a sua musicalização e onde ela teve vontade de fazer o curso de Licenciatura em Música. Sua interação e determinação profissionais, bem como a influência de seus professores de música ao longo de sua trajetória formativa cooperaram para que Lótus se (re)construísse como professora de música da educação básica, enfrentando condições de trabalho adversas, tal qual Edelweiss também enfrentou.

A transversalização das histórias de vida nos mostrou quatro categorias: Formação, Igreja, Docência de Música na Educação Básica e Identidade, as quais emergiram do que havia de comum nas histórias de vida de Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus como professoras de música da educação básica. Os processos de (re)construção das identidades profissionais docentes na educação básica das professoras investigadas receberam várias influências. Musicalmente, elas foram influenciadas por suas famílias, suas igrejas, suas formações na área de música e suas socializações pré-profissionais nas igrejas das quais fizeram parte. Essas socializações na igreja iniciaram ou enriqueceram o seu processo de identificação profissional com a docência. Os seus cursos de Licenciatura em Música foram o *locus* de sua formação inicial para a docência e também o espaço de formação musical de nível superior. Em suas atuações profissionais na educação básica, Edelweiss, Brisa Cantante e Flor de Lótus trabalharam em quase todas as etapas, interagindo com os diversos atores escolares e revelando o forte aspecto humano e relacional de seu trabalho docente nas escolas básicas.

Diante do exposto, defendemos a tese de que, para além da inegável contribuição de outros elementos constituintes do processo de (re)construção identitária profissional docente, **a igreja como espaço de socialização pré-profissional e profissional das docentes investigadas se tornou um elemento determinante e/ou coadjuvante do processo de identificação profissional docente e da escolha pela docência de música na educação básica.** Portanto, a pesquisa vem contribuir para a construção do conhecimento científico na área de formação de professores no âmbito da temática de identidade profissional docente de professores de música na educação básica, nível de ensino que tende a ser o maior campo de

atuação do licenciado em música depois da publicação da extinta Lei n.º 11.769/2008, a qual foi substituída pela Lei nº 13.278/2016.

A pesquisa realizada apresentou limitações, entre as quais, a carência de referências sobre o objeto de estudo. A investigação fomentou outras questões passíveis de serem realizadas, como, por exemplo: por que boa parte dos sistemas de ensino ainda não implantou o ensino de música no estado de Pernambuco? Como as instituições formadoras de professores de música podem contribuir para a implantação do ensino de música nas escolas de educação básica? Como é construída a profissionalidade dos professores de música nos diversos campos de atuação – escolas básicas, cursos técnicos de música, conservatórios, ONG's, cursos livres? Como se dá a formação continuada de professores de música nas redes estaduais e municipais de ensino? Entre outros questionamentos passíveis de pesquisa relacionados à formação e prática pedagógica de professores de música.

Em virtude do estudo realizado e diante das discussões e reflexões apresentadas, consideramos oportuno fazer algumas recomendações que julgamos importantes. É fundamental investir na melhoria das condições de trabalho nas redes municipais investigadas, pois essas têm repercussão direta na qualidade do processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento profissional de professores de qualquer campo do conhecimento. Reconhecemos que mudanças já foram feitas, como as professoras relataram, mas ainda não são suficientes para o bom andamento das atividades docentes nesses espaços. Consideramos ser necessário o investimento em pesquisas sobre a atuação profissional de professores de música na educação básica, em especial sobre a identidade profissional docente do professor de música, cujas investigações são escassas. Compactuamos com Nóvoa (2009), que defende o pressuposto de uma formação docente construída dentro da profissão. A presente pesquisa não teve por pretensão esgotar a discussão a respeito do objeto de estudo, mas, sim, contribuir para o aprofundamento da temática, apontando também para a continuidade desses estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas-RS, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisar com histórias de vida para melhor compreender e valorizar a formação de professores e a realização de práticas docentes significativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida..** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 13-41.

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES: informations. Disponível em: <https://www.persee.fr/collection/arss>. Acesso em: 19 jan. 2019a.

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES: Vol. 62-63, juin 1986: L'illusion biographique. Disponível em: [https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317](https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1986_num_62_1?sectionId=arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317). Acesso em: 19 jan. 2019b.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 362 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2004.

AL FERRO. **Edelweiss**. 2013. il. color. Disponível em: <https://alfero.com.br/tag/flor-do-amor-eterno>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 24, n. 37, 67-80, jul./dez. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ATUALIDADES ABEM: o CNE realizará quatro audiências públicas nas diversas regiões brasileiras. 2013. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=43. Acesso em: 16 ago. 2014.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A pesquisa sobre o professor: perspectivas para a pesquisa em música. *In*: Congresso da ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UDESC, 2010. p. 406-410.

BALDINO, José Maria; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Formação de profissionais da educação: a intervenção dos sindicatos. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 95-112.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BATISTA NETO, José. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2007. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/algumas_consideracoes.pdf. Acesso em: 07 jan. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In*: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Proposiciones**, Santiago de Chile: Ediciones SUR, v. 29, p. 1-23, mar. 1999. Disponível em: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto, Portugal: Porto, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. **Estudios sobre Educación**, Santiago de Chile: Ediciones SUR, n. 12, p. 13-30, 2007. Disponível em <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios-%20Ea.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BOLÍVAR, Antonio. **Las historias de vida y construcción de identidades profesionales**. [2016?]. Disponível em: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2017.

BOTÍA, Antonio Bolívar; CRUZ, Manuel Fernandez; RUIZ, Enriqueta Molina. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. **Forum Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/284258066>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 62-63, p. 69-72, jun. 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

BRASIL. **Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para reforma do ensino primario e secundario no Município da Côrte. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. **Decreto 981, de 08 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.993, de 26 de novembro de 1942**. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 03 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei 9.494, de 22 de julho 1946**. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto 61.400, de 22 de setembro de 1967**. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 03 ago. 2014.

BRASIL. Departamento de ensino fundamental. **O canto na escola de 1.º grau**: uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20

0lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. **Lei 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal e Educação. **Parecer n. 24/1981.** Consulta sobre a natureza do curso de especialização em professor de canto orfeônico. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010298.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal e Educação. **Parecer n. 113/1982.** Reconsideração da decisão contida no Parecer nº 708/81, referente a consulta sobre equivalência de estudos realizados na escola de música da Bahia. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010681.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal e Educação. **Parecer n. 213/1985.** Registro de professor em educação musical. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd009192.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília: MEC. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 03 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 11 maio 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio +**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeira a quarta série: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASLAVSKY, Cecília. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90.** [S. l.]: [S. ed.], [199-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/novastend.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

BRAUN, Christian Miquéias; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Condições de trabalho de professores de música da educação básica: resultados preliminares. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Música, 23., 2017. **Anais [...]**. Manaus, AM: UFAM, 2017.

BRISA. Dicionário online Michaelis. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brisa/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. História de vida dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/38.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2016.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado em pauta:** a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CANTANTE. Dicionário online Michaelis. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cantante/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A valorização docente na perspectiva histórica e atual. **Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA**, n. 1, v. 1, p. 1-13, mar. 2011. Disponível em: http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/ed_anteriores/pdf/ed_01_mroc.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes: ebauche d'un cadre d'analyse. **Cahier de Recherche du GIRSEF**, Louvain-la-Neuve – Bélgica, n. 10, p. 1-35, mar. 2001. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CERESER, Cristina Mie Ito *et al.* Perfil dos professores de música que atuam na educação básica no Brasil. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Música, 23., 2017. **Anais [...]**. Manaus, AM: UFAM, 2017.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHARLES, Sébastien. Individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 11-48.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-75.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COELHO, Carol Marilyn. **Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

CONDE, Idalina. Biografia e património – Dossier Biografia e Património. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa – Portugal, n. 9, p. 169-170. 1991. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/31/341.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

COSTA, Patrícia Claudia da. A polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Linhas**, Florianópolis, n. 32, v. 16, p. 51-71, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015051/pdf_85. Acesso em: 13 fev. 2018.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CRUZ, Fatima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, dez./2011.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Morin. Brasília-DF: Capes, CNPq, 2010. p. 19-34.

DAVIES, Nicholas. Lei 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/61, com os vetos presidenciais mantidos ou rejeitados pelo Congresso Nacional, tendo sido promulgada em 14/12/62. *In*: DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-87.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Condições de trabalho de professores de música da educação básica: resultados preliminares. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA, 23., 2017. **Anais [...]**. Manaus, AM: UFAM, 2017.

DENARDI, Christiane. **Professores de música**: história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2008.

DEONTOLOGIA. *In*: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=K38W>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p.351-367, 2012.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris, França: Armand Colin, 1998.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2013.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processo identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, ano 16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a10v16n35.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FAPROM: projeto atual. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faprom/projeto-atual/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. 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.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico – Dossier Biografia e Patrimônio. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa – Portugal, n. 9, p. 171-177, 1991. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/31/342.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FIGUEIREDO, Katherine Medeiros; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva. O estágio supervisionado como busca de uma postura metodológica reflexiva e investigadora e a construção da identidade profissional do futuro docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – UEG/UnU, 2., 2012. **Anais [...]**. Iporá, GO: UEG, 2012.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. **Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes/Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2017.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza; ABREU, Delmary Vasconcelos. Docência de música em escolas de educação básica: um diálogo com a literatura. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA, 23., 2017. **Anais [...]**. Manaus, AM: UFAM, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FÓRUNS ABEM: I encontro do fórum permanente de ensino de música nas escolas de educação básica: 07 e 08/Agosto/2014: Recife - PE. Disponível em: www.abemededucacao musical.com.br/foruns/foruns_recife.asp. Acesso em: 16 ago. 2014.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 22, p. 138-163, jan./jun. 1995.

FREITAS, Emília Patrícia de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. As reformas curriculares e a construção da profissionalidade docente: um olhar para o curso de Licenciatura em Música da UFPE. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE – EPEN, 24., 2018a. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2018a. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3698-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

FREITAS, Emília Patrícia de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A formação do professor: um olhar para o curso de licenciatura em música da UFPE. In: ENCONTRO ANUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 19., 2018b. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018b. p. 24-35.

FREITAS, Emília Patrícia de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Contribuições de Paulo Freire para a Formação do Professor: um olhar para o curso de Licenciatura em Música da UFPE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 10., 2018c. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2018c. Disponível em:

<http://www.xcoloquiopaulofreire.com/arquivos/anais/EIXO%208%20-%20ARTE%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, Campinas – SP, n. 12, p. 144-166, dez. 2006.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GARCIA, Fernanda Krüger. **O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013a.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência de música na educação básica: a busca do vínculo com o conhecimento. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013b. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013b.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA, 21., 2013c. **Anais [...]**. Pirenópolis, GO: UnB, 2013c.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013d.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo - SP, v. 7, n. 02, p. 253-274, jul.-dez. 2005.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Portugal, v. XVII-XVIII, p. 177-223, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539979008>. Acesso em: 23 ago. 2017.

GOODSON, Ivor F. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 18, n. 2 (53), p. 17-37, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-goodsoni.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 63-78.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna**: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, Goiânia, n. 2, v. 10, p. 261-274, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/464/386>. Acesso em: 09 set. 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 103-133.

HOLLER, Marcos. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 31-62.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 17, n. 21, 15-24, mar. 2009a.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, Sonia Regina Albano de (ed.). **Ensino, música e interdisciplinaridade**. Goiânia: Vieira, 2009b. p. 11-57.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de música para a escola de educação básica**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-113.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KLEIN, Luiz Fernando. Trajetória da educação jesuítica no Brasil. In: CICLO DE DEBATES, 10., 2016. **Anais [...]**. São Paulo: Pateo do Collegio, 2016. p. 1-26. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026>. Acesso em: 28 set. 2018.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. **Cursos de formação de professores estaduais de música de Curitiba**: EMPAB e FEMP (1948-1975). 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 255-277.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **Tornar-se professor**: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias. 2017. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, 2017.

LINK, Bruce George; PHELAN, Jo C. Conceptualizing stigma. **Annual Review of Sociology**, New York, v. 27, p. 363-385, 2001. Disponível em: <https://www.montefiore.org/documents/Original-Article-Conceptualizing-Stigma.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. “L’ identitépersonnelle” In: RUANO-BORBALAN, J. C., (coord.), **L’identité, l’individu, le groupe, le société**. Paris: Sciences Humaines, 1998. p. 21–29.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-54.

LISBOA, Alexsandra; KERR, Dorotéia M. Villa-Lobos e o canto orfeônico: análise de discurso nas canções e cantos cívicos. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 15., 2005. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 415-422

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. A “narrativa de si” como perspectiva para a reflexão do professor de música: abordagens do Grupo NarraMus. *In: LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. (orgs.). Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014. p. 19-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez 2004.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. Imagens da docência de música na educação básica a partir de uma análise da Revista da ABEM. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 24., 2014. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2014.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. **Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MACHADO, Daniela Doto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 6. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1982.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica? *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA*, 21., 2013. **Anais [...]**. Pirenópolis, GO: UnB, 2013.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. 101 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas – SP, v. 7, n.35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>. Acesso em: 06 maio 2017.

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. O trabalho e o bem estar do professor de música: os desafios nas escolas de educação básica de Campo Grande-MS. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA*, 22., 2015. **Anais [...]**. Natal, RN: UFRN, 2015.

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. Fatores que afetam o trabalho dos professores de música na educação básica. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA*, 23., 2017. **Anais [...]**. Manaus, AM: UFAM 2017.

MELLO, Rosâne; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. Teoria Ego-ecológica e o estudo da identidade social: aplicabilidade em pesquisas de enfermagem. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 825-832, out./dez. 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação: Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal**, Maringá – PR, v. 7, n.3, p. 31-52, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119/129>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. Os profissionais da educação básica. *In: MENESSES, João Gualberto de Carvalho et al. Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 236-246.

MENEZES, Anco Marcos Silva de. A entrevista narrativa como técnica de coleta de dados: contribuições metodológicas para uma pesquisa de mestrado em andamento. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA*, 7., 2016. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C1T_A-ENTREVISTA-NARRATIVA-COMO-T%C3%89CNICA-DE-COLETA-DE-DADOS-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-METODOL%C3%93GICAS-PARA-UMA-PESQUISA-DE-MESTRADO-EM-AND.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

MINAYO, Mari Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Mari Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documenta 8-11**. Conselho Federal de Educação. 1962. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos-/000003/000003d9.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 111-140.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 111-132.

MOVIMENTO ARTE NA ESCOLA. 2018. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/movimentoartenaescola/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

NASCIMENTO, João Paulo Costa do. **Abordagens do pós-moderno em música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NEVES, Gina Samoa. **O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

NEVES, José Maria. “Conheça hoje a música do seu tempo”. **Revista Ensaio: teatro**, Rio de Janeiro - RJ, n. 03, p. 111-116, 1980.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto(org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-12.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2014. p. 13-34.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 10 set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 09 set. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/12/Artigo3.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA, 21., 2013. **Anais [...]**. Pirenópolis, GO: UnB, 2013.

PACHECO, Natércia Alves. **Tempos de “Sozinhos” em Pasárgada**: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal. 1996. 615 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto – Portugal, 1996.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>. Acesso em: 26 fev. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da "Ilusão" à "conversão autobiográfica". **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/838/594>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. Para ensinar, basta tocar? em questão a formação do educador musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/abem2006/Masters/para_ensinar_basta_tocar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2009.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17., 2007a. **Anais [...]**. Santa Catarina: UFSC, 2007a. Disponível em: 200.18.6.3/aaesc/anais/maura_penna.pdf. Acesso em: 21 abr. 2009.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, 49-56, mar. 2007b. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed16/revista16_artigo6.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 24, n. 37, 53-66, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Joana Lopes *et al.* Modos de conceber a docência em música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 24., 2014. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2014.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, [online], v. 20, n. 68, pp. 109-125, 1999.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008. 2010. 450f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004)**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 22, n. 32, 90-103, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Ensino de música**: o que pensam professores sobre sua própria formação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Saberes mobilizados na prática de uma professora de canto coral para adolescentes na região metropolitana do Recife**: um estudo de caso. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A formação inicial do professor de música: o que pensam os egressos pernambucanos. *In: ENCONTRO ANUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE*, 15., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 26-38.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Políticas Públicas para a Educação Musical: dos Jesuítas à Lei 11.769/20. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM Nordeste*, 10., 2011a. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2011a.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O Ensino de Música no Brasil em ritmo binário: notas de Pernambuco. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN*, 20., 2011b. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2011b.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Cultura musical brasileira na formação inicial do professor de música em Pernambuco. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Conteúdos de Artes por Bimestre para o Ensino Fundamental:** com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. [s. l.]: [s. ed.], 2015a. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Artes_EF.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Conteúdos de Arte por Bimestre para o Ensino Médio:** com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. [s. l.]: [s. ed.], 2015b. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Arte_EM.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo com Orientações para o Ensino Fundamental:** Currículo de Arte. [s. l.]: [s. ed.], 2015c. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Curr%C3%ADculo%20com%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensino%20fundamental%20anos%20iniciais%202015%20-%20Curr%C3%ADculo%20de%20Arte%20-2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares.** 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros de Formação Docente.** [s. l.]: [s. ed.], 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Arte – Educação de Jovens e Adultos.** [s. l.]: [s. ed.], 2013a. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ARTE_EJA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio.** [s. l.]: [s. ed.], 2013b. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ARTE_EFM.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros na sala de aula: Arte: Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos.** [s. l.]: [s. ed.], 2013c. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_ARTE_EFM_EJA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERRUCI, Artur Fragoso de Albuquerque. **Tiranias da Identidade:** profissões e crise identitária entre psiquiatras. 2004. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo – SP, v. 29, n. 4, 318-325, 1995.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música**: múltiplos olhares sobre a formação do professor. 2003. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003a.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 81-88, set. 2003b.

PIRES, Nair. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015. **Anais [...]**. Natal-RN: UFRN, 2015.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 21, n. 30, 103-118, jan./jun. 2013.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE JABOTÃO DOS GUARARAPES. Arte. Jabotão dos Guararapes: O Autor, [201-].

PUJADAS MUÑOZ, Juan José. El método biográfico: el uso de las historias de vida em ciencias sociales. **Cuadernos Metodológicos**, Madrid, Espanha, Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS, 1992.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 20, n. 29, p. 23 – 38, jul./dez. 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação de professores de música para as escolas de educação básica: desafios na contemporaneidade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 24., 2014, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP: UNESP, 2014. p. 1-8. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3241/650>. Acesso em: 19 maio 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60 – 75, out. 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor**: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Kátia Maria Cruz; SANTOS, Maria da Conceição. Identidade profissional docente no ensino médio: para além da dualidade histórica. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 67-84, 2016.

RAPÔSO, Mariane Martins; SALA, Helena Dóris. Pesquisa (auto)biográfica: caminhos para sonhar educações musicais possíveis. In: LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. (orgs.). **Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2014. p. 131-139.

RÖPKE, Camila Betina. **O perfil do professor de música que atua na educação infantil e suas crenças de autoeficácia**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

RÖPKE, Camila Betina *et al.* O Perfil dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica da Região Nordeste do Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016. **Anais [...]**. Teresina, PI: UFPI, 2016.

RUANO-BORBALAN. Jean-Claude. “La construction de l’identité”. In: RUANO-BORBALAN. Jean-Claude (coord.). **L’individu, le groupe, la société**, Paris: Sciences Humains, 1998. p.1-13.

SADIE, Stanley (editor). **Dicionário grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Madrid, Espanha: Síntesis, 1994.

SANTOS, Bettina Steren dos; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721>. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, Clara. A construção do conceito de identidade profissional. **Interacções**, Coimbra-Portugal, n. 8, p. 123-144, abr. 2005. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em: 06 dez. 2018.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/02.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica do Brasil: trajetórias, pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços da educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SANTOS, Sebastião dos. **A viagem do pirilampo**. São Paulo: Paulinas, 1982.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena – SP, ano 5, n. 9, p. 321-330, 2003.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 38., 2017. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SIQUEIRA; Ranyella de; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Revista Imagonautas**, v. 1, n. 2, 92-113, 2011.

SOUZA, Gabriel Costa de. A identidade dos professores de música na escola pública de São Paulo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICA, 22., 2015. **Anais [...]**. Natal, RN: UFRN, 2015.

STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. *In*: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-36.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003a.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. E-book. London: Routledge, 2003b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 15-54.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Cosmopolis**: the hidden agenda of modernity. Chicago, EUA: The University of Chicago Press, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu-PR, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/viewFile/57/49>. Acesso em: 09 set. 2018.

VIAPIANA, Ezequiel Carvalho. **Indícios do desenvolvimento profissional de uma professora de música iniciante**: um estudo sobre os gestos profissionais. 2017. 111 f.

Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

VIVADECORA. Flor de Lótus. 2018. il. color. Disponível em: <https://www.vivadecora.com.br/revista/flor-de-lotus/>. Acesso em: 27 mar. 2019.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 set. 2016.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul.-dez./2013.

WERNER, Aline Seligson. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais**. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ZAVALLONI, Marisa; LOUIS-GUÉRIN, Christiane. **Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie**, Toulouse: Privat, 1984.

APÊNDICE A – TEXTO DO E-MAIL PARA AS GRE’S

Prezado(a) Servidor(a),

Meu nome é Valdiene Pereira. Sou professora de música e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, campus Recife-PE (VER, EM ANEXO, CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PPGE/UFPE). Estou escrevendo minha tese de doutorado intitulada: A (Re)construção da identidade profissional do docente de música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de vida escritas a quatro vozes.

Em virtude disso, gostaria de convidá-lo(la) para participar de um estudo exploratório da nossa tese de Doutorado. Esse estudo visa mapear a implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife-PE.

Para participação voluntária nesse estudo exploratório, solicitamos que seja respondido o Questionário com perguntas abertas (VER, EM ANEXO, QUESTIONÁRIO TECArte). Depois de respondido, o questionário deve ser devolvido por esse e-mail.

Informamos que o TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO será assinado presencialmente, em data e horário de sua conveniência. Nós faremos a coleta de sua assinatura na sua GRE. Em anexo segue também o TCLE, para seu conhecimento (VER EM ANEXO).

O fornecimento das informações por parte de sua GRE será muito importante para verificarmos como vem ocorrendo a implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos necessários

Cordialmente,

Valdiene Pereira

APÊNDICE B – TEXTO DO E-MAIL PARA SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Prezado(a) Servidor(a),

Meu nome é Valdiene Pereira. Sou professora de música e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, campus Recife-PE (VER, EM ANEXO, CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PPGE/UFPE). Estou escrevendo minha tese de doutorado intitulada: A (Re)construção da identidade profissional do docente de música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de vida escritas a quatro vozes.

Em virtude disso, gostaria de convidar essa Secretaria para participar de um estudo exploratório da nossa tese de Doutorado. Esse estudo visa mapear a implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife-PE. Esclarecemos que o endereço eletrônico dessa Secretaria Municipal de Educação nos foi informado pelo Técnico de Arte da secretaria Estadual de Educação responsável por sua GRE.

Para participação voluntária nesse estudo exploratório, solicitamos que seja respondido por essa secretaria o Questionário com perguntas abertas (VER, EM ANEXO, QUESTIONÁRIO SECRETARIAS). Depois de respondido, o questionário deve ser devolvido por esse e-mail.

Informamos que o TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VER, EM ANEXO), devidamente datado e assinado, deverá ser devolvido quando do envio do questionário respondido. Esse documento refere-se aos procedimentos éticos dessa pesquisa.

O fornecimento das informações por parte dessa secretaria municipal de educação será muito importante para verificarmos como vem ocorrendo a implantação do ensino de música na região metropolitana do Recife a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Cordialmente,

Valdiene Pereira

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS GRE’S**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****ESTUDO EXPLORATÓRIO – QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS
ABERTAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
MÚSICA NAS GRE’S DA REGIÃO METROPOLITANA****DADOS DA GRE**

Jurisdição:

Etapas/modalidades de Ensino que abrange:

Nome Gestor(a):

DADOS DO(A) TÉCNICO DE ARTE QUE FORNECEU A INFORMAÇÃO

Nome:

Idade: Sexo: Naturalidade:

Cargo/Função:

QUESTÕES

- 1) Quando o ensino de música foi implantado nessa GRE?
- 2) Como se deu o processo de implantação?
- 3) Os professores que ministram aulas de música no Componente Curricular Arte/Música são licenciados em Música?
- 4) Quantos professores licenciados em música atuam na rede e em quais etapas e modalidades da Educação Básica eles atuam?
- 5) Existem professores de outras áreas do conhecimento atuando como professor de Arte/Música? Em caso positivo, quantos são e qual a sua formação?
- 6) Caso existam professores de outras áreas do conhecimento atuando como professor de Arte/Música há alguma preparação/formação para estes professores assumirem a disciplina de Arte/Música? Explique como ocorre a atuação desses professores.
- 7) Existe alguma atividade de Formação Continuada específica para o professor de Arte/Música? Em caso positivo, quando e como ela ocorre?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO – QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS
PARA COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS REDES
MUNICIPAIS DA RM DO RECIFE-PE**

DADOS DA REDE MUNICIPAL

Nome da Cidade:

Etapas/modalidades de Ensino que abrange:

Nome do(a) Secretário(a) de Educação:

DADOS DO(A) SERVIDOR(A) QUE FORNECEU A INFORMAÇÃO

Nome:

Idade: Sexo: Naturalidade:

Cargo/Função:

QUESTÕES

- 1) Quando o ensino de música foi implantado nessa rede municipal?
- 2) Como se deu o processo de implantação?
- 3) Os professores que ministram aulas de música no Componente Curricular Arte/Música são licenciados em Música?
- 4) Quantos professores licenciados em música atuam na rede e em quais etapas e modalidades da Educação Básica eles atuam?
- 5) Existem professores de outras áreas do conhecimento atuando como professor de Arte/Música? Em caso positivo, quantos são e qual a sua formação?
- 6) Caso existam professores de outras áreas do conhecimento atuando como professor de Arte/Música há alguma preparação/formação para estes professores assumirem a disciplina de Arte/Música? Explique como ocorre a atuação desses professores.
- 7) Existe alguma atividade de Formação Continuada específica para o professor de Arte/Música? Em caso positivo, quando e como ela ocorre?

APÊNDICE E – TCLE TÉCNICOS DE ARTE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTUDO EXPLORATÓRIO
TÉCNICOS DE ARTE – SEDUC/PE**

Prezado(a) Servidor(a),

Convido Vossa Senhoria a participar de um estudo exploratório da pesquisa de Tese de Doutorado em andamento da estudante Valdiene Carneiro Pereira, (81) 98713-5448, (81) 99905-4173 vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado – do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo intitulado “A(Re)Construção da Identidade Profissional do Docente de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de Vida Escritas a Quatro Vozes”, orientado pela professora Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, (81) 3243-5590, (81) 98833-0938 e tem como objetivo compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. Nesse estudo exploratório, buscamos mapear a implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife-PE. Toda informação coletada terá caráter estritamente confidencial. Vossa Senhoria não será identificada em nenhum documento escrito ou relatório que resulte do estudo. A participação é inteiramente voluntária e Vossa Senhoria pode escolher não responder a qualquer uma das perguntas do questionário e pode parar de participar do estudo quando quiser. Com esse estudo, esperamos mapear e compreender como se deu o processo de implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual da região metropolitana do Recife-PE a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Além disso, buscaremos socializar os resultados entre professores de música, técnicos de Arte e as redes de ensino, com vistas ao melhor desempenho do ofício docente e do ensino de música em nosso estado.

Obrigada por sua participação!

Nome do(a) Servidor(a): _____

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Servidor(a): _____

APÊNDICE F – TCLE SERVIDORES MUNICIPAIS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
REDES MUNICIPAIS**

Prezado(a) Servidor(a),

Convido Vossa Senhoria a participar de um estudo exploratório da pesquisa de Tese de Doutorado em andamento da estudante Valdiene Carneiro Pereira, (81) 98713-5448, (81) 99905-4173 vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado – do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo intitulado “A (Re)Construção da Identidade Profissional do Docente de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: Histórias de Vida Escritas a Quatro Vozes” é orientado pela professora Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, (81) 3243-5590, (81) 98833-0938 e tem como objetivo compreender como se constrói e como é definida a identidade profissional do docente de música da educação básica na região metropolitana do Recife. Nesse estudo exploratório, buscamos mapear a implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife-PE. Toda informação coletada terá caráter estritamente confidencial. Vossa Senhoria não será identificada em nenhum documento escrito ou relatório que resulte do estudo. A participação é inteiramente voluntária e Vossa Senhoria pode escolher não responder a qualquer uma das perguntas do questionário e pode parar de participar do estudo quando quiser. Com esse estudo, esperamos mapear e compreender como se deu o processo de implantação do ensino de música nas redes municipais e estadual da região metropolitana do Recife-PE a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Além disso, buscaremos socializar os resultados entre professores de música, técnicos de Arte e as redes de ensino, com vistas ao melhor desempenho do ofício docente e do ensino de música em nosso estado.

Obrigada por sua participação!

Nome do(a) Servidor(a): _____

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Servidor(a): _____

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TESE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TESE DE DOUTORADO**

Prezado(a) Professor(a),

Convido Vossa Senhoria a participar de uma pesquisa de Tese de Doutorado em Educação da doutoranda Valdiene Carneiro Pereira, vinculada ao curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo, intitulado “*Processos de (Re)construção da Identidade Profissional Docente de Professores de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de vida escritas a quatro vozes*”, é orientado pela Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e tem como objetivo compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. A metodologia utilizada é a história de vida e a coleta de dados será realizada através de recolha de documentação referente à trajetória profissional do docente investigado na educação básica, bem como de gravação de entrevista narrativa com Vossa Senhoria. Toda informação coletada terá caráter estritamente confidencial. Vossa Senhoria não será identificada em nenhum documento escrito ou relatório que resulte do estudo. A participação é inteiramente voluntária e Vossa Senhoria pode escolher não responder a qualquer uma das questões da entrevista e pode parar de participar do estudo quando quiser. Com esse estudo, esperamos: descrever o processo de constituição da docência de música na Educação Básica brasileira; analisar elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional docente de professores de música da educação básica em escolas da região metropolitana do Recife; identificar (re)configurações da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. Além disso, buscaremos socializar os resultados entre professores de música, com vistas ao melhor desempenho da docência.

Obrigada, por sua participação!

Nome do(a) Professor(a): _____

Recife, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Professor(a): _____

Números dos telefones para contatos

Doutoranda: (81) 98713-5448, (81) 99905-4173

Orientadora: (81) 3243-5590, (81) 98833-0938

**APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUALIFICAÇÃO DA TESE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PRIMEIRO ESTUDO**

Prezada Professora,

Convido Vossa Senhoria a participar de uma pesquisa do projeto de Tese de Doutorado da doutoranda Valdiene Carneiro Pereira, apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo, intitulado “*A (Re) Construção da Identidade Profissional do Docente de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de vida escritas a quatro vozes*”, é orientado pela Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e tem como objetivo compreender como se (re)constrói e como é definida a identidade profissional do docente de música da educação básica em escolas na região metropolitana do Recife. A metodologia utilizada será a história de vida e a coleta de dados será realizada através de análise de documentação referente à trajetória profissional do docente investigado na educação básica, bem como de gravação de entrevista narrativa com Vossa Senhoria. Toda informação coletada terá caráter estritamente confidencial. Vossa Senhoria não será identificada em nenhum documento escrito ou relatório que resulte do estudo. A participação é inteiramente voluntária e Vossa Senhoria pode escolher não responder a qualquer uma das questões da entrevista e pode parar de participar do estudo quando quiser. Com esse estudo, esperamos: verificar o processo de constituição da docência de música na Educação Básica brasileira; analisar os elementos que atuam na (re)construção da identidade profissional de docentes de música da educação básica; identificar a identidade profissional (re)construída por professores de música da educação básica. Além disso, buscaremos socializar os resultados entre professores de música, com vistas ao melhor desempenho do ofício docente.

Obrigada, por sua participação!

Nome da Professora: _____

Recife, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da Professora: _____

Números dos telefones para contatos

Doutoranda: (81) 3221-0853, (81)98713-5448, (81) 99905-4173

Orientadora: (81) 3243-5590, (81) 98833-0938

ANEXO A – OFÍCIOS DE APRESENTAÇÃO EMITIDOS PELO PPGE**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**

Ofício nº 154/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

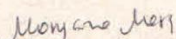
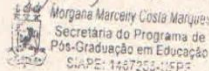
À: A Secretaria de Educação de Recife

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,



Morgane Marcey Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SUAPE: 1467203-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 141/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Abreu e Lima

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Marçelly

 Morgana Marçelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 142/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Araçoiaba

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Marçelly Costa Marques
Morgana Marçelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 145/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Goiana

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Morg.
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 146/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Igarassu

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Mers
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 146725-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 147/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

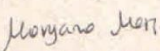
À: A Secretaria de Educação de Ilha de Itamaracá

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,


 Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467266-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 149/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

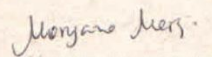
À: A Secretaria de Educação de Itapissuma

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,


 Morgana Marlene Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 152/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Olinda

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Marques
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 153/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Paulista

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SAPE-1467005-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 143/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

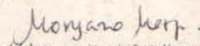
À: A Secretaria de Educação de Cabo de Santo Agostinho

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,


 Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 144/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Camaragibe

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Morg.

 Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SAPE: 1467265-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 148/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Ipojuca

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Inery
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SAPE-1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 150/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Marques
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
SIAPE: 1467255-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 151/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de Moreno

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Jers
Morgana Marcelly Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
CNPQ: 1467265-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 155/18

Recife, 15 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: A Secretaria de Educação de São Lourenço da Mata

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 15 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Morgana Mercely Costa Marques
Morgana Mercely Costa Marques
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
C.A.P.E.: 1467265-UFPE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 160/18

Recife, 21 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: Secretaria de Educação de Pernambuco - GRE Recife Sul

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 21 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Leandro de Fontes Barbosa
Programa de Pós-Graduação
em Educação
SIAPE: 1785395



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 159/18

Recife, 21 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

À: Secretaria de Educação de Pernambuco - GRE Metropolitana Norte

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 21 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,

Leandro de Fontes Barbosa
Programa de Pós-Graduação
em Educação
SIAPE: 1785395



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ofício nº 158/18

Recife, 21 de maio de 2018

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

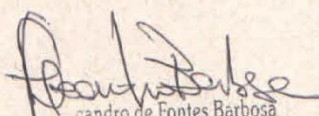
À: Secretaria de Educação de Pernambuco - GRE Metropolitana Sul

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **VALDIENE CARNEIRO PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa., autorização para que a mesma possa desenvolver, de maio a junho de 2018, a coleta de dados – Questionário com perguntas abertas (via e-mail) para elaboração de levantamento sobre a implantação do Ensino de Arte-Música nas redes públicas da região metropolitana do Recife. – A qual servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto, intitulado por: **“A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: HISTÓRIAS DE VIDA ESCRITAS A QUATRO VOZES”**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da doutoranda em epígrafe.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, aos 21 dias do mês de maio de 2018.

Cordialmente,


Sandro de Fontes Barbosa
Programa de Pós-Graduação
em Educação
SIAPE: 1785395