

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A construção da identidade profissional do
professor de Música para a escola de Educação Básica**

Maria Carolina Leme Joly

São Carlos, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A construção da identidade profissional do
professor de Música para a escola de Educação Básica**

Maria Carolina Leme Joly

Orientação: Emília Freitas de Lima

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

São Carlos, 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Carolina Leme Joly, realizada em 06/09/2017:

Prof. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano
UNIFAL

p/ Prof. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM

p/ Prof. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco
PUC-SP

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento é para a professora Emília que me recebeu e conduziu toda a minha formação com muita delicadeza e generosidade. Aprendi muito sobre pesquisa e sobre ser professora. Agradeço pelas orientações acadêmicas e da vida.

Agradeço imensamente aos membros da banca pelas contribuições desde a qualificação e pela forma sensível e compromissada com que leram e me orientaram a buscar melhores caminhos. Profa. Claudia Bellochio, Profa. Vera Placco, Prof. André Mariano e Prof. Celso Conti.

Um agradecimento mais do que especial para os entrevistados “Lígia” e Matheus por dividirem um pedacinho de suas vidas para o enriquecimento deste trabalho. E pela luta que entravam todos os dias na construção de um mundo melhor.

Agradeço ao Tom, pelas alegrias, pelas distrações mais que bem vindas, pela paciência (nem sempre voluntária) de esperar a conclusão deste trabalho e pelo amor que completa a minha vida e enche meu coração. Te amo filho!

Obrigada Renato por estar presente quando eu não pude, por cuidar do nosso filho, possibilitando que eu cumprisse essa tarefa, por entender os momentos de estresse e desespero e por apoiar essa conquista.

Obrigada Vera por cuidar da gente, por estar sempre na torcida, sempre disposta a ajudar, a conversar e a brincar. Obrigada por ser a babá querida!

Obrigada família: mãe, pai, irmãos, cunhadas, sobrinhas, sogros pela torcida e apoio de sempre. Um especial obrigada pra Rê pela ajuda tão generosa.

Obrigada Lu, por me dar suporte, força, me receber de braços abertos e torcer por cada pedacinho conquistado.

Agradeço à Rê, amiga querida pelos conselhos, puxões de orelha e acima de tudo pelo carinho, torcida e companheirismo. Também à Nati pelo apoio e torcida em cada pedacinho do processo.

Obrigada pessoal da Orquestra por trazerem música para minha vida.

Agradeço aos colegas e professores do doutorado pelas trocas, discussões e ensinamentos.

Obrigada à turma: Meg, Sara, Caco, Catarina, Figo, Leca, Théo e Tartarugo pela companhia às vezes silenciosa e às vezes barulhenta, mas sempre prontos para me receber com alegria depois de um dia cansativo.

Conhecer, mesmo parcialmente, qualquer grupo de processos de vida é perceber sua extraordinária variedade e complexidade e maravilhar-se com ela. Conhecer, mesmo parcialmente, a vida do homem é perceber sua extraordinária multiplicidade, sua grande fertilidade de valor e maravilhar-se com elas. Temos que viver por nossas próprias conexões, mas só podemos viver plenamente, em comum, se aceitarmos as conexões de outros e fizermos com que nossa função comum seja manter os canais de crescimento desimpedidos. Até hoje, nunca, no grande modelo de herança e reação, dois indivíduos totalmente idênticos foram formados (Raymond Williams).

Resumo

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica.** Tese de doutorado. Educação. São Carlos/SP, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

Este trabalho é o produto da pesquisa de Doutorado em Educação e tem como foco a identidade profissional do professor de Música que tem a escola de Educação Básica como *locus* de atuação. Os objetivos foram: (1) analisar o processo de construção de identidade do professor de Música, a fim de compreender as relações que ela estabelece com o contexto da Educação Musical na Educação Básica brasileira; (2) compreender quais são os processos de socialização que influenciam na construção da identidade do professor de Música da Educação Básica; (3) Analisar como as diferentes experiências, relações sociais e contextos influenciam na identidade dos professores de Música da Educação Básica. A questão de pesquisa que norteou o trabalho foi: Como se constrói a identidade do professor de Música que atua na escola de Educação Básica? Os conceitos-chave da pesquisa são: Identidade, baseado nas publicações de Dubar; Socialização, tendo Dubar, Berger e Luckman como referências; e Cultura, baseado nas produções de Williams. A metodologia é mista: pesquisa bibliográfica e de campo, em que foram analisados 16 artigos científicos oriundos de periódicos de cinco países que versaram sobre o tema e realizadas entrevistas com dois professores de Música concursados em uma rede municipal de ensino no Estado de São Paulo. Concluí com este trabalho 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 – da cidade ou do país em que os profissionais atuam – tem forte influência na formação, consolidação ou crise da identidade do professor de Música; e que o reconhecimento e valor atribuídos pela sociedade abrirão ou fecharão as possibilidades e potencialidades do trabalho musical na escola de Educação Básica. A intenção com este trabalho é contribuir com o reconhecimento, compreensão do processo de formação e o espaço de atuação do professor de Música.

Palavras-chave: Educação Musical, professor de Música, Identidade, Identidade Profissional, Socialização, Cultura.

Abstract

*JOLY, Maria Carolina Leme. **The school Music teacher's professional identity construction.** Doctoral thesis. Education. São Carlos / SP, Center for Education and Human Sciences. Federal University of São Carlos, 2017.*

This work is the product of a PhD research in Education and focuses on the professional identity of the school's music teacher. The objectives were: (1) to analyze the identity construction process of the Music teacher, in order to understand the relationships that it establishes with the context of Music Education in Brazilian basic education; (2) understand which are the processes of socialization that influence the construction of the identity of the teacher of Music of basic education; (3) To analyze how different experiences, social relations and contexts influence the identity of Music teachers in basic education. The research question that guided the work was: How is the identity of the music teacher who works in basic school constructed? The key concepts of the research are: Identity, based on the Dubar, Socialization, having Dubar, Berger and Luckman as reference and Culture, based on the productions from Raymond Williams. The methodology is mixed, being bibliographical research, analyzing scientific articles on the subject, and field research, with semi-structured interviews. As data, I analyzed 16 articles from five different countries and interviewed two music teachers, who were admitted to work in the public education system. I concluded with this work that being a musician and being a teacher are two aspects that add up to the professional identity of the Music teacher; that the context, both specific to the classroom and broader: of the city or country in which professionals work, has a strong influence on the formation, consolidation or crisis of the Music teacher's identity; and, the recognition and value given by society will open or close the possibilities and potential of musical work in the basic school. The aim of this work is to understand the music teacher's professional identity in order to contribute with his recognition, his training process and his space of action.

Key words

Music Education, Music teacher, Identity, Professional Identity, Socialization, Culture.

Sumário

Apresentação	p. 11
Capítulo 1: A legislação brasileira para o ensino musical na escola	p. 16
Capítulo 2: Bases Teóricas – Cultura, Socialização e Identidade	p. 48
Cultura	p. 48
Socialização	p. 63
Identidade	p. 74
Identidade Profissional	p. 83
Capítulo 3: Metodologia	p. 92
Capítulo 4: Análise dos artigos	p. 104
Capítulo 5: Análise das entrevistas	p. 148
Considerações finais	p. 197
Referências	p. 202
Apêndice 1 – Roteiro das entrevistas	p. 208

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1: Resultado da Pesquisa na fase de leitura exploratória p. 98

Tabela 1: Resumo das Formas Identitárias apresentadas por Dubar (2009) p. 81

Apresentação

Desde muito cedo, a Educação Musical fez parte da minha vida, de modo que trabalhar com música me parecia algo muito natural no momento de escolher a profissão. Minha mãe foi a grande influência nas minhas escolhas, pelas vivências musicais que me proporcionou, principalmente na minha infância e adolescência.

Desde os 4 anos de idade fiz aulas de musicalização infantil, aulas particulares de alguns instrumentos e toquei em duas orquestras de São Carlos, a da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e a da USP (Universidade de São Paulo), uma banda sinfônica em Grand Ledge quando fiz intercâmbio nos Estados Unidos, e na Orquestra Municipal Jovem de São Paulo durante o ensino superior, além de inúmeros pequenos grupos de diferentes formações instrumentais ao longo da vida. A prática musical fazia parte da minha rotina e determinou minhas escolhas profissionais, assim como minhas relações pessoais e familiares.

Minha mãe foi minha professora, minha regente na orquestra da UFSCar e minha colega na orquestra da USP, e por isso, desde muito cedo, comecei a trabalhar com ela, inicialmente como ajudante nas aulas de musicalização infantil que ministrava, em que ela me ensinava o que seria feito e eu reproduzia com a turma; aos onze anos eu já conduzia minhas aulas de flauta doce e mais tarde de outros instrumentos. Por muitos anos, assumi grande parte das aulas de musicalização da UFSCar, e hoje coordeno e sou regente da orquestra desta Universidade, onde aprendi a ser musicista e professora.

Tocar e dar aulas de música eram o que eu mais sabia e mais gostava de fazer, de modo que, no momento do vestibular, eram duas as possibilidades em que me dividia: a veterinária, pela minha paixão por bichos e a música. A música tocou mais alto e os bichos viraram *hobbies*.

No final dos anos 90, quando ingressei na graduação, a oferta de cursos de Música era prioritariamente para o bacharelado em instrumento. Nas instituições de ensino superior que ofereciam o curso de licenciatura, o mesmo era para Licenciatura em Artes, com habilitação em Música, o que não me interessou, porque minha habilidade e interesse eram pela música e não para todas as linguagens artísticas. Além do mais, o bacharelado tinha o apelo do instrumento e da *performance*, e há sem dúvida um encantamento pela vida no palco; e, por fim, era a oportunidade de eu ampliar meus estudos no violoncelo, meu instrumento principal.

Junto com a graduação, cursei a Escola Municipal de Música, voltada essencialmente para a *performance*. Dediquei-me bastante ao desenvolvimento das habilidades técnico-musicais, mas ainda voltava todo final de semana para casa, para tocar na orquestra regida pela minha mãe e para dar aulas de instrumento, fossem aulas particulares ou em projetos sociais.

O curso de graduação e a escola de música me enchiam de música, mas ser instrumentista no Brasil não era um cenário que me agradava. Assim, quando faltavam duas disciplinas para me graduar, comecei a avaliar meu futuro profissional e, considerando a vontade e a experiência que eu tinha para dar aulas e as pouquíssimas oportunidades de atuação como violoncelista, entrei com um pedido de mudança de curso e, depois de muito negociar com a coordenadora, mudei de curso.

Na Faculdade Santa Marcelina (FASM), onde me graduei, o curso era chamado de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, mas seguia o formato do bacharelado com complementação, ou seja, a formação era só em Música, sendo que os licenciandos faziam as mesmas disciplinas com os bacharéis, mas por um ano a menos, e tinham 3 disciplinas da área da educação e o estágio a mais. Na época, a licenciatura era muito desvalorizada, tanto pelos amigos quanto pelos professores, razão pela qual fui questionada sobre porque eu estava fazendo o que eles chamavam de “andar pra trás”. Na visão dessas pessoas, fazer licenciatura era pra quem não conseguia ser aprovado no vestibular de bacharelado, ou para quem já atuasse há muito tempo na escola de Educação Básica e que, naquele momento, com a LDB exigindo diplomas, precisassem ser licenciados, e no meu caso, eu estava abandonando tudo para virar “professorinha”. Mas eu tinha certeza do que eu queria, concluí a licenciatura e voltei pra São Carlos para trabalhar com Educação Musical.

Após ingressar na carreira e ter trabalhado com aulas de instrumentos particulares e em grupos, aulas de musicalização em escolas especializadas e de ensino básico, e formação de orquestras, ingressei como docente na Universidade Federal de São Carlos para atuar no curso de Licenciatura em Música. A prática docente me trouxe desafios diferentes, pois não é só dar aula, mas é ser capaz de formar outros profissionais, não apenas nos aspectos técnicos e teóricos, mas nas atitudes, posturas e opiniões, considerando, é claro, que cada aluno já vem com uma formação pessoal e musical de diferentes fontes, com interesses profissionais muito diferentes e poderá atuar em várias opções de trabalho. Quem são esses alunos, o que querem, o que

precisam para se tornarem bons professores foram sempre questões que me acompanharam e me acompanham até hoje.

No momento de ingresso no doutorado eu estava fortemente envolvida com projetos na escola por meio do PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e meu interesse era aprofundar questões sobre a formação inicial do professor de Música que atuará na escola de Educação Básica, uma vez, que, pouco tempo antes, a Lei da obrigatoriedade da Música na escola tinha entrado em vigor, e os olhares estavam todos voltados para ela.

A pós-graduação me proporcionou muitas aprendizagens, mudanças de concepções, e gerou muitas curiosidades. Fiz diversos projetos de pesquisa que focavam ora a sala de aula, ora projetos musicais extracurriculares, ou ainda formação do licenciado que irá atuar neste ambiente. O foco mudava, mas o professor de música e a escola sempre foram o sujeito e o objeto de meu interesse. Um olhar mais amplo para o desenvolvimento humano e sensível, o compromisso social e a responsabilidade que ser professor exige, foram os aspectos que me chamaram mais a atenção. Nessas idas e vindas, surgiu o tema da identidade profissional do professor de música que atua na escola pública de Educação Básica, assunto que eu nunca havia estudado, mas que apresentou um potencial de compreender quem é e como se forma este profissional em um aspecto mais amplo, o que possibilitou agregar meus diferentes interesses sobre a escolha da profissão, a formação inicial e a atuação do professor de música da rede pública de ensino.

Diante disso, busquei responder à seguinte questão de pesquisa:

Como se constrói a identidade do professor de Música que atua na escola de Educação Básica?

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de construção de identidade do professor de Música, a fim de compreender as relações que ela estabelece com o contexto da Educação Musical na Educação Básica brasileira.

Como desdobramentos deste, os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender quais são os processos de socialização que influenciam na construção da identidade do professor de Música da Educação Básica;
- Analisar como as diferentes experiências, relações sociais e contextos influenciam na identidade dos professores de Música da Educação Básica.

Para tanto, aprofundei meus estudos em três temas centrais: a identidade, com um foco maior na identidade profissional; a socialização e a cultura; partindo do princípio de que somos únicos, com nossas individualidades, mas somos formados a partir das relações com os outros, em uma sociedade e uma cultura específica, que nos influenciam diretamente para sermos quem somos.

Foi preciso também entender a escola e o contexto cultural brasileiro em que ela está inserida, principalmente no que diz respeito às políticas públicas que, no caso da Música, tiveram idas e vindas que restringiram ou praticamente excluíram o seu ensino, o que modificou, de tempos em tempos, o mercado de trabalho e a formação do profissional.

Como sujeitos e objetos da pesquisa, contei com o conhecimento produzido por autores de cinco diferentes nacionalidades, em artigos publicados nas bases de dados selecionadas que contemplavam os temas de minha pesquisa; além das entrevistas realizadas com dois licenciados em Música e professores concursados na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, que contaram suas trajetórias de formação, versando sobre as diferentes influências da família, amigos, professores, colegas e as dificuldades e potencialidades de se ensinar Música no Brasil. Apesar de ser impossível uma generalização, a história deles proporcionou muitas reflexões e discussões acerca do que é ser professor de Música nas escolas públicas brasileiras, suas dificuldades e potencialidades, quais as lutas políticas que a área precisa travar e quais os aspectos técnicos e humanos que precisamos desenvolver na graduação e após ela.

A construção deste conhecimento aqui compartilhado será apresentada no seguinte formato:

- No primeiro capítulo apresentei o histórico da legislação brasileira com relação à Música na escola e como as políticas públicas afetam a profissão do professor de Música como contexto onde está inserido o professor de Música.
- No segundo capítulo apresentei os conceitos de Cultura, baseado em Raymond Williams, Identidade e Identidade Profissional, baseados nas obras de Dubar, e o de Socialização segundo este autor, somado às contribuições teóricas de Berger e Luckman.

- O capítulo 3 versou sobre os procedimentos utilizados na realização deste trabalho, que tem uma metodologia mista de pesquisa bibliográfica e de campo.
- Os capítulos 4 e 5 apresentam os dados coletados e analisados, sendo o capítulo 4 dedicado aos artigos e o capítulo 5 à análise das duas entrevistas.
- E, para fechamento do texto, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados desta pesquisa e sobre as aprendizagens que obtive no processo de doutoramento.

Capítulo 1 – A legislação brasileira para o ensino musical na escola

A minha entrada como docente na UFSCar coincidiu com a aprovação da Lei 11.769/08 que decretou a música como conteúdo curricular obrigatório para o ensino básico. Muito se falava, muito se prometia e, principalmente, muito se sonhava, que, agora sim, a música estava de volta à escola.

No entanto, não foi bem isso que vimos acontecer com o passar dos anos. Já faz quase nove anos completos que esta lei foi aprovada, e, a meu ver, foram poucas mudanças efetivas em âmbito nacional. Penna (2012) afirma que a “legislação educacional estabelece, há quase quarenta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas de Educação Básica. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinições, ambiguidade e multiplicidade” (p. 122).

O que se encontra, das experiências relatadas em artigos (Penna, Bellochio, Figueiredo, entre outros) são ações isoladas de prefeituras que responderam à legislação em forma de concursos para licenciados em Música. Em São Carlos, onde eu moro, foi exatamente isso que aconteceu, foram abertas em 2010 cinco vagas para licenciados em Música, e o ano passado, 2016, mais um concurso, mas sem números de vagas determinado, e, durante todo este tempo, várias vagas de professor temporário foram ocupadas por licenciados em Música. Ainda é pouco pelo tamanho da rede pública de ensino do município, mas se levarmos em consideração que duas administrações diferentes já incorporaram o professor de música, com formação específica, em suas demandas de vagas, isso é de fato uma mudança significativa, que tem grandes chances de se consolidar. O foco deste meu trabalho é a rede pública de ensino, mas acho importante relatar, como fator que evidencia o reconhecimento da Educação Musical no município de São Carlos, que na rede particular, principalmente na educação infantil, as crianças têm aulas de música com professores especialistas.

A realidade que vivemos em São Carlos, infelizmente, não é a regra; quando olhamos à volta percebemos que a aprovação da lei não efetivou ações a longo prazo e muito menos vagas efetivas para professores. Ao menos, nos municípios de minha região foram oferecidos vários cursos de formação continuada, oficinas, palestras, mas depois que arrefeceu o rebuliço da novidade da lei, as ações pararam.

Como fui chamada para realizar alguns destes cursos de formação em diferentes prefeituras, pude perceber muita insegurança do que fazer e como fazer, tanto pela administração quanto pelos professores generalistas, que viam mais uma demanda sob sua responsabilidade. Era necessário ter uma disciplina de música? O que se deveria ensinar, e como? As prefeituras não tinham vagas para abrir concursos, então quem daria essas aulas, o professor generalista, o professor de Artes mesmo sendo formado em outra linguagem?

Acompanhei de perto um movimento que parecia promissor; ao menos a música estava nas pautas e preocupações da administração, dos conselhos, dos professores. Faltava pouco para estar efetivamente em sala de aula, mas conforme o tempo foi passando, nada foi cobrado e muito pouco foi feito, e voltamos quase para o mesmo lugar de onde saímos.

Para mim, esse movimento todo gerou muito ânimo, porque sempre tive a escola pública como um *locus* de interesse, em minhas disciplinas da graduação. Então comecei a focar ainda mais nas possibilidades de trabalho na escola, seja em sala de aula ou em projetos extracurriculares. No entanto, quando vi que o movimento que a aprovação da lei iniciou não teve continuidade, fui buscar entender um pouco mais como isso era possível. Na minha ingenuidade, eu acreditava que uma vez que virou lei, estava tudo certo, tudo garantido, era uma questão de tempo, porque era determinado pela própria legislação, que até 2011, todas as escolas, todas as salas de aula teriam música. E por que isso não aconteceu?

Esta resposta começou a ser respondida nos textos de Maura Penna, para quem a lei não garante nada, mas movimenta, como aconteceu nas cidades que tive contato.

[...] com a promulgação da Lei 11769/2008, a ser implantada até 2011, este é um momento histórico de transição, de caráter instituinte, que abre muitas possibilidades para a música na escola. Certamente, [...], a legislação não tem o poder de, por si mesma, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, pode servir de base para propostas, reivindicações e construção de alternativas; por outro lado, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, pode ainda contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas. (Penna, 2012, p. 168).

Como a autora afirma, a lei em si não altera as ações, mas a legislação é a representação do interesse de um determinado grupo da sociedade, para garantir ou negar direitos e deveres dos cidadãos nas mais diferentes situações da vida em

comunidade, trazendo influências de uma determinada forma de se viver e atuar nesta comunidade. Se efetivamente ela será seguida vai depender também do interesse para que isso aconteça.

Uma das polêmicas em torno da Lei 11769/08 é justamente que ela não representa efetivamente uma vontade da sociedade, e sim a vontade de um grupo de músicos, professores de música e políticos que simpatizavam com a proposta e que se juntaram para elaborar e aprovar este projeto, mas, como ressalta Sobreira (2008), a comunidade escolar em si não foi convidada ou questionada sobre o assunto, talvez, segundo a autora, seja por isso que a legislação não teve efeito prático. No entanto, acredito que alguém precisa fazer algo, alguém precisa defender o retorno da Educação Musical no ambiente escolar, ou não conseguiremos reinseri-la na escola e por consequência na sociedade.

Nesse sentido, Fonterrada (2008) justifica que a não reivindicação da comunidade escolar para o retorno da Educação Musical na escola é pelo fato desta não fazer mais parte deste ambiente por tantos anos e, por isso, a tradição, interesse e importância se perderam. Esta perda é reflexo das ações legais que nos antecederam, e por isso, apresentarei aqui um pouco desta história como reflexo da validação da Educação Musical pela sociedade brasileira. Concordo com a justificativa de Fonterrada, afinal, não sentimos falta daquilo que não temos ou não conhecemos.

Justifico este capítulo, com as palavras de Fonterrada (2008) quando ela diz que “Como parte dessa tarefa, é preciso lançar um olhar ao passado, pois conhecermos *quem fomos* pode contribuir para compreendermos *quem somos e quem pretendemos ser*”. (grifo da autora p. 208).

Começo então pela explicação das diferentes formas que a legislação brasileira se apresenta para que possamos nos familiarizar com os termos - leis, decretos, pareceres – o que são e qual sua função, organizada por Queiroz (2012):

1. Decreto: “[...] todo ato ou resolução emanada de um órgão do Poder Público competente, com força obrigatória, destinado a assegurar ou promover a boa ordem política, social, jurídica, administrativa, ou a reconhecer, proclamar e atribuir um direito, estabelecido em lei, decreto legislativo, decreto do Congresso, decreto judiciário ou judicial.” (Brasil, [s.d.]).
2. Decreto-lei: “Decreto com força de lei, que num período anormal de governo é expedido pelo chefe de fato do Estado, que concentra nas suas mãos o Poder Legislativo, então suspenso. Pode, também, ser expedido pelo Poder Executivo, em virtude de

- autorização do Congresso, e com as condições e limites que a Constituição estabelecer.” (Brasil, [s.d.]).
3. Lei: “Regra geral, justa e permanente estabelecida por vontade imperativa do Estado. Qualquer norma jurídica obrigatória, de efeito social, emanada do poder público competente. Conceitua-se como dispositivo a parte da lei que contém os preceitos coercitivos devidamente coordenados e articulados.” (Brasil, [s.d.]).
 4. Parecer: Documentos resultantes de análises técnicas, de um especialista ou de uma comissão de especialistas, que orientam a apreciação de um determinado assunto por colegiado competente. Não tem caráter obrigatório, como uma lei, mas, no âmbito da educação, pode ser utilizado como orientação para decisões e ações acerca de determinados conteúdos e/ou áreas de conhecimento. (apud Queiroz, 2012, p. 24)

As orientações, organizações e as avaliações do ensino brasileiro foram e estão pautados em leis, decretos e pareceres e para entender como chegamos na legislação atual, no que diz respeito à área de educação musical, voltarei às primeiras escolas formais brasileiras para demonstrar como a música era ou não vivenciada, valorizada e trabalhada nestas instituições, fazendo um paralelo do reflexo que estas ações têm na forma como vemos, vivemos, aprendemos e ensinamos música hoje.

A escola, em termos formais, chegou ao Brasil pelas mãos dos jesuítas, com a intenção de “civilizar” a população nativa brasileira. A educação mostrou ser uma ferramenta efetiva, principalmente quando o foco era a criança. Não vou me ater à organização da escola em si, mas em dois aspectos que para mim são relevantes para este trabalho: o primeiro é a negação da cultura local e a imposição da cultura dominante, e o segundo são princípios metodológicos escolhidos.

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa. (Fonterrada, 2008, p. 208).

No que diz respeito ao rigor metodológico, a autora afirma que a “a ordem jesuítica foi fundada por Inácio de Loyola, nobre militar [...] que após passar por experiências de conversão, fundou a Companhia de Jesus, pragmaticamente voltado para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos” (Fonterrada, 2008, p. 208). As ações jesuíticas eram baseadas nas regras de que “aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo” (Fonterrada, 2008, p.

209). Segundo a autora, a Educação Musical da época também foi baseada nestes conceitos. Estas regras, ainda não foram superadas no ensino de música, ainda vemos, com frequência, uma inspiração militar nas metodologias utilizadas para a formação de músicos.

No que diz respeito à dominação cultural, os europeus foram bem sucedidos ao que se refere aos costumes básicos, como a roupa, a comida, e também em relação aos aspectos mais complexos como a língua, as crenças, os rituais foram todos incorporados, ou forçados ao povo nativo. Perderam-se os costumes, as tradições, a identidade.

Nesta época era claro o objetivo de dominação, mas até hoje vivenciamos estas ações de diferentes formas e com diferentes intensidades, seja na música ou em outros aspectos da vida. Nos conservatórios é a música europeia que é estudada, nas rádios são as bandas norte americanas que são tocadas e até a música brasileira, em si, é separada hierarquicamente. A dominação cultural a partir da imposição de uma e a negação de outra ainda perdura nos dias de hoje.

Voltando à história, a próxima mudança significativa aconteceu na chegada da Família Real ao Brasil, em 1808. Segundo Martinez e Pederiva (2013), foram “aproximadamente 15 mil pessoas, de diversas áreas de atuação” (p. 15) que aportaram em nosso país, o que “possibilitou o surgimento de algumas instituições culturais, cursos superiores, academias militares e teatro” (p.15). A música europeia dominava os teatros, as reuniões sociais e as aulas de música, e era ensinada nas casas das famílias abastadas, e não na escola. (Martinez e Pederiva, 2013).

Apesar de não se tratar do ensino escolar, esta informação nos é importante porque as aulas particulares de instrumento imperam ainda nos dias de hoje; e como já mencionado, tendo a música europeia de séculos passados como repertório estudado e valorizado. Para muitos, ainda hoje, a única forma de se aprender música de verdade é tendo aulas particulares, com rigorosos estudos técnicos exaustivamente repetidos. Nesta concepção, o ensino de música na escola ou em grupo não pode proporcionar o domínio musical necessário para o indivíduo se tornar um bom músico. Isso afeta diretamente a formação do professor de música, a sua atuação na sociedade. Para Penna (2012), os licenciados em Música têm

[...] uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de Educação Básica [...] Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto democrático no acesso à arte e à cultura (p. 149 e 150).

Apesar de menos interessante, a escola sempre foi um espaço de se fazer e aprender música, independente de ser em sala de aula ou em projetos especiais. Nos documentos oficiais, a Música, assim como a Arte em geral, começou a ser mencionada em 1823, um ano após a independência do Brasil, quando ocorreu uma Constituinte para se ampliar e regulamentar o ensino escolar brasileiro. Para isso, diferentes setores da comunidade se juntaram para promover

[...] debates acerca da importância da educação no país. Nesses debates, percebeu-se a necessidade da implantação de um sistema de educação que tivesse uma abrangência maior, para isso, seria necessária a criação de mais escolas e de investimento na formação de professores. E a arte começou a surgir nos documentos legais (Martinez e Pederiva, 2013, p. 15).

No tocante à música, ela entrou na escola através dos professores formados pelas escolas normais, onde a música fazia parte do currículo de formação. No entanto, os futuros professores não aprendiam música para depois ensinar nas escolas.

[...] a música era usada nesses espaços de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade. Era preciso disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas funções estavam relacionadas aos interesses do Estado – usar a educação institucionalizada para estabelecer padrões e manter a ordem. E a música auxiliava nesse processo (Martinez e Pederiva, 2013, p. 15).

Em 1854, segundo Fonterrada (2008), a escola pública instituiu o ensino de música, com indicações de se desenvolver “noções de música e exercícios de canto, não

explicitando nada mais do que isso” (p. 210). Em novembro de 1890, um ano após a Proclamação da República, foi assinado o Decreto Federal n. 981 que regulamentava o ensino primário e secundário, com a música entre os conhecimentos a serem desenvolvidos da 1ª a 5ª série, tendo duas horas de duração por semana e com um exame na última série para a avaliação da aquisição dos conteúdos que eram trabalhados nesta sequência:

- Cânticos escolares aprendidos de ouvido;
- Cânticos, conhecimento e leitura das notas;
- Conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, Cânticos;
- Exercício graduado de solfejo, Cânticos;
- Desenvolvimento dos elementos de arte musical, exercícios de solfejo, ditados, cânticos a uníssono e em coro;
- Desenvolvimento do programa precedente, solfejos graduados, ditados, coros;
- Elementos da arte musical, solfejos graduados, coros;
- Solfejos, coros, ditados (Brasil, 1890).

Avaliando os conteúdos apresentados e a forma em que eles foram organizados no documento, Martinez e Pederiva (2013) apontam que o ensino de música na escola “tinha o intuito de cultivar entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos. Esse tipo de função – formação do artista – também estava associado à intenção de descobrir e potencializar o “talento” e o “dom” de alguns estudantes” (p. 16). Apesar de a intenção ser a de preparar músicos e selecionar os “talentos”, Fonterrada (2008) aponta para um fator importante, pois neste documento era exigida a formação específica do professor de música, e para a autora “a profissão começava a se estabelecer. A partir daí, podia-se prever seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, não foi isso que ocorreu” (p. 210).

Em 1890, a legislação já exigia uma formação específica para as aulas de música na escola, e ainda hoje, quase 130 anos depois, ainda brigamos para que isso aconteça na prática. Então, o que aconteceu ao longo deste tempo que ainda não conseguimos ocupar este espaço?

O século XX foi um período com grandes mudanças sociais no mundo: tivemos duas guerras mundiais e uma guerra fria, um avanço tecnológico que revolucionou o acesso à informação e globalizou o mundo. No Brasil, em particular, vivenciamos períodos de governos militares e de regime democrático, o que influenciou diretamente o que e como aprendemos na escola.

Na educação brasileira tivemos a expansão da escola pública para todo o território brasileiro, tivemos a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclusive a que rege o ensino nos dias de hoje, entre outros tantos documentos legais que direcionaram o processo de ensino e aprendizagem no país.

Na Educação Musical, a revolução dos Métodos Ativos trouxe uma concepção diferente de se aprender, ensinar e vivenciar música, o que inspirou o movimento nacionalista, colocando a música folclórica brasileira em evidência. No entanto, o que podemos ver, ao longo desta fase da história, é que apesar de inspirada nos Métodos Ativos, a Educação Musical brasileira não seguiu a filosofia de se ensinar e aprender música pela música, para o desenvolvimento pessoal e cultural, e sim para servir à outros objetivos, como a disciplina, a identidade nacionalista, as datas festivas, e até como suporte para as outras áreas do conhecimento. O que vemos é que a música, de uma forma ou de outra, estava na escola, e não a educação musical, com as perspectivas que hoje buscamos.

Para entendermos um pouco mais, elencarei os eventos mais marcantes deste período, e que determinaram o que hoje vivemos em termos de lutas, perdas e conquistas da nossa área, principalmente no que está representado na legislação.

Logo no início do século XX, teve início um movimento social para exigir do Estado a oferta de educação pública para todo o território nacional, a escola deveria ser para todos. Na época, a educação formal era ofertada somente para os filhos dos membros das classes superiores, em grandes centros urbanos.

Na década de 1920, principia um movimento em prol da educação [...] afinados com os ideais da Escola Nova. Esse movimento no Brasil lutou pela reconstrução da educação, sustentando que esta deveria ser ampla, abrangendo todo o território nacional. [Este movimento] defendeu a obrigatoriedade da escola pública, e que esta estivesse voltada aos interesses do aluno (Fucci-Amato *apud* Martinez e Pederiva, 2013, p. 16).

Dentre os interesses dos alunos a música brasileira ganhava espaço. As autoras afirmam que o ensino de música neste período ainda se baseava na cultura europeia, mas aos poucos “começam a surgir novos ideais, entre eles, a preocupação de disseminar a cultura brasileira e torná-la mais acessível para todos os alunos” (p. 16).

Este novo formato da educação brasileira estava baseado nos princípios da Escola Nova, proposta por Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, que defendia, no que diz respeito à Arte em geral, e à Música especificamente que:

[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. Assim, abria-se mais um espaço ao professor especialista, ainda não suficiente, no entanto, para lhe conferir estabilidade (Fonterrada, 2008, p. 210).

O movimento nacionalista foi ganhando força ao longo dos anos e a arte era o carro chefe. A Semana da Arte Moderna, em 1922, “denunciou o conservadorismo europeu e o quanto este influenciava a arte no Brasil. No final da década, em 1928, dialogando com tal denúncia, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo” (Martinez e Pederiva, 2013, p. 17).

No intuito de resgatar a identidade brasileira, o folclore, nas suas diferentes expressões, foi evidenciado e valorizado, e, como forma de divulgação, levado para dentro da escola. Esta, porém, não era uma ideia brasileira, “o nacionalismo era um fenômeno das nações marginais que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento” (Fonterrada, 2008, p. 213). Como o Brasil, tantas outras nações voltavam o olhar para sua cultura em busca do resgate de sua identidade. A inspiração do movimento brasileiro, no que concerne à música, foi o movimento iniciado na Hungria, que passava por um período de pós-guerra e de libertação do domínio de diferentes invasores, que sufocaram a identidade cultural húngara ao longo de muitos anos. Quem encabeçou o resgate cultura húngaro foi Zóltan Kodaly, que inspirou Villa-Lobos a fazer o mesmo no Brasil: resgatar e disseminar a cultura brasileira através do canto.

No Brasil, as ideias nacionalistas provocaram o fortalecimento da identidade nacional; como os pesquisadores húngaros, os brasileiros embrenhavam-se pelos sertões e restingas, cruzavam rios e abriam caminho na mata; iam aos mais distantes lugarejos, buscando deles arrancar a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. Ganhava *status* o folclore nacional (Fonterrada, 2008, p. 213).

Um dos principais representantes desta busca foi Mário de Andrade, que empreendeu uma missão de resgate das canções brasileiras por todo território nacional; de grandes centros a comunidades isoladas, foram trazidas as mais variadas expressões de nossa cultura.

Um sopro novo chegara na década de 1920, com Mário de Andrade, que defendia, no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular. A identidade brasileira começava a ganhar espaço entre os educadores musicais. Na mesma época, surgia a figura de Villa-Lobos, companheiro de Mário e figura importante do movimento, junto a Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros. Um nome pouco citado nas revisões históricas desse período e que, no entanto, contribuiu decisivamente para o ensino da música nas escolas é o maestro Fabiano Lozano, que defendia e praticava o canto coral com seus alunos. Dizem os que com ele privavam que seu trabalho teria inspirado Villa-Lobos, quando este propôs para São Paulo seu projeto educacional de canto coral para as escolas, que, mais tarde, se ampliaria para todo o país. (Fonterrada, 2008, p. 212).

O movimento nacionalista ganhou força, e o governo de Getúlio Vargas reconheceu o valor do resgate da identidade nacional, tendo o Canto Orfeônico como uma ferramenta eficiente de organização e disciplina, e isso foi confirmado na legislação. O Decreto 19.890 de 1931 tornou obrigatório o ensino de música (canto orfeônico) para a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino secundário (Brasil, 1931). Mas foi três anos depois, com o Decreto 24.794, de 1934 que o Canto Orfeônico atingiu o âmbito nacional. Este novo documento determinava:

- Art. 1: Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada ao respectivo ministro, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, a que ficarão afetos os serviços relativos à Educação Física e ao Canto Orfeônico que sejam da competência do referido ministério.
- Art. 11: O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica. Paragrapho unico. Nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orpheonico será facultativo.
- Art. 12: O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislação em vigôr. Paragrapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessarios accôrds com os Governos estadoaes e municipaes, na forma da legislação Federal.

- Art. 13: Fica creado o Curso Normal do Canto Orpheonico que opportunamente será installado nos gymnazios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministerio da Educação e Saude Publica, será submettido á aprovação da autoridade superior.
- Art. 14: Nos estabelecimentos de ensino emendativo, tal como foi estabelecido em relação á Educação Physica, o ensino do Canto Orpheonico se condicionará ás possibilidades phisicas dos respectivos educandos, tendo-se em vista as isenções que se impõem, como seja a dos surdo-mudos (Brasil, 1934).

O Artigo 12 que cita o acordo entre governo federal e governos estaduais e municipais se fez necessário, uma vez que não havia ainda legislação nacional para a Educação Básica. As “normas nacionais para esses níveis de ensino foram estabelecidas apenas com as Leis Orgânicas específicas (Brasil, 1946), que por sua vez, reafirmavam a obrigatoriedade do canto orfeônico, também ele próprio objeto de uma Lei Orgânica” (Penna, 2012, p. 163).

A música estava, sim, na escola, em sala de aula, em grandes apresentações públicas, em corais com milhares de vozes, mas o objetivo desta prática não era musical; pelo menos, não para quem aprovou na legislação e possibilitou sua expansão.

O canto orfeônico foi usado com uma função bem marcante – difundir o nacionalismo, por meio do “sentimento cívico”, “disciplina” e “responsabilidade”, oferecendo um ensino que buscava homogeneizar e moldar a população, pregando um ideal de nação. Aspectos relacionados à própria música passaram a ser de cunho secundário, em favor do patriotismo, da formação moral e cívica, que estavam presentes no formato de ensino musical oferecido por meio do canto orfeônico, que, por sua vez, estava em consonância com a ideologia de Getúlio Vargas (Martinez e Pederiva, 2013, p. 18).

Estes objetivos, de caráter político e social, são comprovados nos documentos oficiais que pautavam as formações de professores que conduziriam as aulas de música na escola. As “Instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico”, escritas por Villa-Lobos e editadas pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), instruíam que o ensino de Canto Orfeônico deveria “incutir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar”, com a finalidade principal de “educar e disciplinar”, assim como “estimular o hábito do perfeito convívio coletivo”. Além destas, o documento indicava que a prática do Canto Orfeônico deveria “desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical e despertar o amor pela mesma”, mas esta com o intuito de “possibilitar assim a

participação em comemorações, solenidades cívicas, artísticas e religiosas” (Villa-Lobos *apud* Souza, 1992, p. 13).

Apesar de imposto pela lei, e com certo sucesso, ao menos no quis diz respeito ao acesso à prática coral, a prática do Canto Orfeônico foi perdendo força. Um dos motivos que levou à fragilização da continuidade e a qualidade do Canto Orfeônico em âmbito nacional foi a formação dos professores que se responsabilizaram por sua condução. Devido às dimensões do território brasileiro, era impossível suprir a necessidade de professores em todas as escolas, assim como formá-los nos moldes exigidos. Na época em questão, foram oferecidos, como solução emergencial, cursos de férias para professores generalistas, e “esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA” (Penna, 2012, p. 164). Os cursos de curta duração tinham o objetivo de instrumentalizar os professores e não de formar de fato; afinal, não é possível formar um profissional em qualquer área do conhecimento em apenas alguns dias. Com isso, as práticas musicais, em sua grande maioria, eram superficiais e sem qualidade.

Esta tentativa de remediar a demanda de professores especialistas com cursos de formação continuada para profissionais de outras áreas se repetiu, mais uma vez, 70 anos depois, como já comentado, após aprovação da Lei 11.769/08. Copiamos a receita e obtivemos o mesmo efeito. Uma determinação legal produziu um movimento paliativo com resultados aquém dos objetivos esperados. A fala de Penna (2012), aqui destacada, pode muito bem ser atualizada para os acontecimentos atuais.

[...] apesar da determinação legal que instituía o canto orfeônico, sua implementação em âmbito nacional dependia, em grande parte, de professores com formação deficiente, que se encontravam na incômoda situação de terem de “desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo conhecimento específico”. (Penna, 2012, p. 164).

O resultado da dificuldade em realizar o trabalho musical sem formação específica, juntamente com as mudanças sociais e políticas que ocorriam no mundo e mais especificamente no Brasil, a prática do Canto Orfeônico foi sendo substituída, e a maior parte dos professores responsáveis pelo ensino musical “aderiu à tendência da “pró-criatividade” – que se articulava às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às proposições da arte-educação – aproveitando “desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos” musicais” (Fuks *apud* Penna, 2012, p. 164).

A substituição pela tendência da “pró-criatividade” foi mais rápida em alguns locais e mais lentas em outros, tendo uma divergência de opiniões com relação a este processo. Fonterrada (2008) afirma que esta mudança foi pouco sentida, pois os professores em sala de aula eram os mesmos, com as mesmas práticas. Compreendo a afirmação de Fonterrada, principalmente se focarmos nos principais centros de formação, seguindo as instruções de Villa-Lobos, era eficiente, no entanto, se considerarmos a dificuldade de se formar professores de diferentes partes em um país com dimensões tão grandes e com culturas tão diversas, a afirmação que Penna traz de Fuks torna-se mais evidente.

Não foi apenas uma mudança metodológica que ocorreu com o ensino da música, mas uma acentuada desvalorização, uma vez que não havia mais propósito para sua existência em sala de aula. É neste momento que ocorreu a junção das diferentes expressões em uma só área de conhecimento, a chamada Educação Artística. Martinez e Pederiva (2013) relembrem que

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o movimento da criatividade, que não exigia dos professores conhecimento específico em música. O movimento da criatividade estava pautado na criação e experimentação. Muitos professores o relacionavam a fazer o que se quisesse ou a fazer qualquer coisa. No discurso, pregava a busca por um ensino artístico que respeitasse a liberdade de expressão de cada pessoa. Esse movimento acabou por fundir diferentes campos da arte, dando origem ao termo “arte-educação” (p. 18).

As autoras também ressaltam sobre a mudança da função social da música, que passou de ferramenta para a disciplina, a identidade nacional e a ordem social do Canto Orfeônico para uma vivência de liberdade de expressão, sem qualquer objetivo educacional ou estético.

Percebe-se que a função do ensino de música nesse momento era possibilitar a liberdade de expressão e contribuir para a democratização do ensino das artes, tornando-o acessível a todos, por meio da ideia de que todos poderiam experimentar e criar arte. A parte que trata da democratização é louvável, no entanto vale destacar que essa liberdade de expressão estava associada ao *laissez-faire*, ou seja, deixar fazer. Nesse contexto, não existia a preocupação com a intencionalidade do ato educativo – realizar um trabalho pedagógico com a música na intenção de possibilitar o desenvolvimento musical das crianças que frequentam as instituições educativas (Martinez e Pederiva, 2013, p. 18).

Nesse cenário foi aprovada a primeira LDB, nº4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, que substituiu o Canto Orfeônico pela arte-educação. A lei em si não traz nenhuma especificidade sobre as aulas de música, mas a coloca no bojo da experiência artística.

O que mais se aproxima do campo da música nesse documento (LDB 4.024/1961) é a definição do artigo 38, parágrafo VI, ao estabelecer, entre as “normas” que devem ser observadas “na organização do ensino de grau médio [...]”, o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961). O termo “iniciação artística”, genérico e pouco claro, não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música (Queiroz, 2012, p. 30).

É o Decreto 51.215, que antecedeu a referida lei que estabeleceu normas para o ensino de música nas escolas básicas.

Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”, aprovado seis meses antes da LDB 4.024 (Queiroz, 2012, p. 30).

O autor chama atenção para um possível equívoco de interpretação destes dois documentos: “o fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB” (Queiroz, 2012, p. 30). Para alguns, o ensino de música está contemplado, mas a verdade é que a lei não faz nenhuma menção a esta área de conhecimento.

A situação política e social que vinha se desenhando em um mundo pós-guerra aparentava seguir no movimento de liberdade de expressão, de possibilidades de experimentação, mas no Brasil, assim como em vários países da América do Sul, o golpe militar mudou o rumo da história. A educação não escapou das restrições militares, que decretou uma nova lei para reger as escolas brasileiras. Foi então aprovada em 1971, a LDB¹ nº 5692/71.

¹Não há um consenso se esta Lei pode ser chamada de LBD, pois ela “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971) e não para todos os níveis de ensino como acontecem com as

A Educação passou então, a ser utilizada como ferramenta de disciplina e produtividade, com uma visão mercadológica em uma sociedade cada vez mais capitalista. Um dos fatores relevantes da nova lei foi a obrigatoriedade do Estado em prover educação gratuita, por oito anos, em todo o território brasileiro, uma conquista que era resultado de uma batalhada desde 1920. Acredito que a intenção aqui não era educar (dar oportunidades igualitárias, ampliar o conhecimento e a cultura do povo, etc.), mas sim, no sentido de uniformizar o controle social. Todavia, há um ponto positivo, ao menos no que diz respeito à formação dos docentes: a legislação avançou.

Além das conquistas em relação à obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade, a LDB traz, de forma mais precisa, definições acerca do perfil profissional para a docência, nos diversos níveis de ensino, bem como maior clareza em relação aos objetivos da Educação Básica e sua inserção social. (Queiroz, 2012, p. 32)

Na música, são duas as vertentes apresentadas na literatura que discute esta legislação: uma fala sobre a música aparecer pela primeira vez na lei, no bojo do ensino de Arte, no artigo 7º (Brasil, 1971), e outra que é a partir desta lei que a música desapareceu no cenário escolar, devido ao fato de a lei ser genérica com o termo ensino de Arte, deixando aberto à dúvida: “quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da lei” (Penna, 2012, p. 124).

A prática musical na escola agregava o repertório de hinos e canções nacionais, mas com a intenção de organização para a produção, embora houvesse algum espaço de liberdade de expressão e vivência experimental que serviu como válvula de escape para as inúmeras regras e proibições do governo militar.

Estas duas vertentes são comprovadas pelos diferentes documentos apresentados nessa época. Antes mesmo da LDB, uma portaria trouxe de volta a ênfase no tecnicismo e no repertório nacional.

leis que a procederam, no entanto, os autores consultados para este trabalho, a nomeiam como LDB, por isso, farei o mesmo.

Entre a segunda metade da década de 1960 à década de 1980 o tecnicismo esteve presente por meio da relação educação-trabalho vigente no regime militar. Em 12 de outubro de 1967 foi editada a Portaria nº 16 (Instituto Villa-Lobos, 1967), que previa o ensino dos hinos pátrios, cívicos e militares. Nesse momento, a função da música na escola não apresentava os mesmos ideais do canto orfeônico, mas, sim, buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo. “””Usar hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira (Martinez e Pederiva, 2013, p. 18).

O governo militar, assim como o governo de Getúlio Vargas que o precedeu, viu a utilidade de fazer uso da música para a concentração, organização e manipulação da massa, mas ao mesmo tempo precisavam dar oportunidade de alívio para a pressão que exerciam sobre a sociedade. Assim, a música, como as outras expressões artísticas eram o espaço de se experimentar livremente, de se expressar sem regras.

O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substituíu o rigor do método. No entanto, não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectiva, aderiam ao fazer musical e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade.

Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou sequencia que rejam a escolha de procedimento ou repertório. Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente – afinal, como fazê-lo? -, mas como simulacro (Fonterrada, 2008, p. 219).

Independente da vertente adotada em sala de aula, seja em prol do tecnicismo e repertório nacional ou em prol da livre expressão artística, há um consenso referente a LDB 5.692/71: o enfraquecimento da área de Música perante as Artes Plástica, o que levou ao desaparecimento quase que por completo da música na escola. A polivalência recomendada neste período foi adotada e ensinada nos cursos superiores, e assim, disseminada nas escolas.

Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura em 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada licenciatura curta, em função de sua duração -, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística, com base numa abordagem integrada das diversas linguagens artísticas; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1284/73 – Brasil, 1982, p. 33-41 *apud* Penna, 2012, p. 124).

As indicações governamentais acerca dos cursos superiores foram, após quatro anos, incorporadas às práticas escolares, trazendo a polivalência como opção metodológica para o ensino e aprendizagem das Artes e recomendada pelos documentos que regiam a prática escolar.

Por sua vez, a polivalência é também prevista para a prática pedagógica, de acordo com o Parecer CFE 540/77, que diz claramente: “À Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético”. E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, numa acima da quinta série. [...] É certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente (sic) no 1º grau” (Brasil, 1982, p. 12).

Assim, indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor, quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor. (Penna, 2012, p. 125).

A autora ressalta que os livros didáticos publicados e adotados durante este período continham atividades polivalentes, mas com ênfase nas artes plásticas. Aos poucos, música, teatro e dança perderam espaço e ficaram restritos às apresentações em festas e comemorações ou como suporte à outras áreas do conhecimento, sumindo assim, a essência e a relevância da especificidade de cada uma delas. Aula de Artes na escola, era sinônimo de Artes Plásticas.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática de 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. E isso persiste até os dias de hoje. (Penna, 2012, p. 128).

É por isso que muitos autores afirmam que a Lei 5692/71 foi a responsável pela retirada da música na escola, mas quando a gente lê a lei, em si, cria-se uma contradição, uma vez que pela legislação não há essa intenção. O que retirou de fato a presença da Educação Musical da escola foram, a meu ver: a falta de profissionais bem formados para conduzir o trabalho musical; a falta de compreensão da metodologia adequada para a sala de aula, uma vez que a Educação Musical com objetivos pedagógicos-musicais já não fazia parte da escola; a falta de material e espaço adequados para o ensino de música; a facilidade de se trabalhar sentado, sem barulho e com material palpável para mostrar e avaliar os resultados nos desenhos e pinturas produzidos. É preciso reconhecer o mérito dos profissionais das Artes Visuais, que conseguiram se organizar e efetivar o ensino e aprendizagem de sua expressão artística, comprovando sua relevância para a sociedade em geral.

Nesse momento histórico fica evidente a afirmação de Penna, Fonterrada, entre outros autores, de que a lei, por si só, não garante a prática escolar. O que vimos aqui é que a prática determina a interpretação da legislação. O que é importante enfatizar, no entanto, é a falta de especificação na lei, o que possibilitou diferentes interpretações, que permitiram a ênfase em uma só linguagem e o distanciamento da música do dia-a-dia escolar. Se a lei fosse mais detalhada, e destacasse a importância de todas as linguagens artísticas serem oferecidas aos alunos, com certeza não teríamos vivido esta perda.

O descontentamento com a polivalência mobilizou os profissionais das Artes na busca de uma revisão, tanto da legislação quanto da prática escolar, através de reivindicações e críticas em diferentes espaços, o que fez surgir novas esperanças no processo de construção e aprovação de uma nova LDB.

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na LDB – Lei 9394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração-, que também dispensa aquela expressão (Penna, 2012, p. 128).

Não foi só nas Artes que as discussões e a necessidade de mudanças aconteceram, a nova LDB deveria representar as solicitações dos profissionais das diferentes áreas da Educação a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que modificavam a sociedade. Um novo governo, agora democrático, conquistou o poder, e as fronteiras do mundo começaram a se esmaecer, e a legislação deveria acompanhar estas mudanças.

Desde meados da década de 1980, vêm sendo adotadas medidas governamentais que visam à adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam o mundo contemporâneo, e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia. Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro – especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990) - que resultam na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (Fonsêca, 2001, p. 15-19 apud Penna, 2012, p. 129).

Com os objetivos da democracia recém-conquistada, o governo brasileiro convidou profissionais de todas as áreas de conhecimento para discutir, organizar e propor um novo documento que traria as diretrizes dos processos de ensino e aprendizagem escolar nos moldes acordados na Conferência citada. No entanto, o documento que seguimos hoje não foi fruto deste processo democrático.

[...] em dezembro de 1988 [...] é apresentado o primeiro projeto à Câmara dos Deputados, projeto este que conta, na sua elaboração, com a participação de diversas entidades representativas da área de educação. Essas entidades, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, acompanham e participam das várias versões que esse projeto vai ganhando, até que, em 1992, já em sua fase final, ele é suplantado e esvaziado pelo projeto que surge no Senado, apresentado por Darcy Ribeiro. [...] é o projeto do Senado que é encampado pelo governo, na medida em que expressa os seus interesses de caráter neoliberal [...] um “texto inócuo e genérico” nos termos de Saviani (Penna, 2012, p. 129).

Infelizmente toda a expectativa de uma reforma legislativa que de fato representasse a vontade da população e o conhecimento dos nossos profissionais, que tivesse grandes chances de ser totalmente incorporada, pois havia sido feito por quem entendia e atuava na escola, foi perdida.

A área da música, é claro, ficou prejudicada, assim como todas as outras. A música na LDB 9394/96 englobada no ensino de Artes, que apesar de ter conquistado espaço no currículo obrigatório, como disciplina, não efetivou a prática de todas as expressões artísticas em sala de aula.

[...] o próprio texto da LDB – vago e amplo demais – tem dado margem às mais diversas interpretações quanto ao ensino de artes por parte das secretarias de Educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das escolas na implantação de atividades artísticas, que, em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações (Fonterrada, 2008, p. 231).

Penna (2012) esclarece que a ambiguidade de interpretação se dá pela falta de definição de como será o ensino de Artes, quem será responsável pelo seu ensino e finalmente qual ou quais expressões artísticas serão oferecidas: apenas uma, todas, com que frequência?

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (Penna, 2012, p. 130).

Isso se dá porque o documento permite que as escolas e secretarias tomem a decisão, que por um lado é bom, porque poderá ser valorizado a forma e o conteúdo de cada região e escola do país, mas por outro, não obriga nenhuma mudança efetiva, que foi o que de fato aconteceu.

Os PCN, as diretrizes de estados e municípios e outros documentos emitidos pelas autoridades educacionais não apresentam uma clareza em termos de políticas educacionais para o ensino das artes. O que tem ocorrido é uma continuação da prática anterior – polivalência – agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor. Na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado. Após a LDB de 1996 a presença de documentos específicos

para cada linguagem artística pode ser vista como uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas. O que parece mais grave é que a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. Dessa forma uma unidade escolar poderia decidir que não oferecerá experiências musicais para seus estudantes, pois já possui professor de outra linguagem artística (Figueiredo, 2005, p. 24).

Queiroz (2012) mostra uma outra possível interpretação da lei. Segundo ele, o artigo que cita as Artes segue o mesmo padrão das outras áreas de conhecimento, portanto, ele deveria ter o mesmo peso e significado. Para o referido autor, não é a lei que impossibilita o retorno da música para o cotidiano escolar e nem o fato de as Artes terem assumido o *status* de disciplina garante seu reconhecimento.

Se retomarmos ao artigo 26 perceberemos que grande parte dos conteúdos trabalhados na escola são definidos pelo parágrafo 1º, que tem a seguinte redação: “§ 1º Os currículos a que se refere o capítulo devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (Brasil, 2006). Assim, verifica-se facilmente que não está dito que física, química, geografia, entre outras, são disciplinas. Mas nosso sistema educacional, em linhas gerais, tem definido disciplinas específicas para esses campos de formação, a fim de possibilitar “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 2006) (Queiroz, 2012, p. 34).

Se de fato a lei em si não ajuda e nem prejudica, o que então está impedindo a mudança?

[...] a música foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, com o reconhecimento de seu *status* como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola. No entanto, após tanto tempo de ausência perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática. (Fonterrada, 2008, p. 10).

Perder a tradição da Educação Musical em sala de aula foi decisivo para a falta de reivindicação para que ela voltasse, apesar de sua importância ser defendida na legislação. A autora completa que a metodologia adotada nesta época também

contribuiu para uma hierarquização do conhecimento, tendo a Arte um papel pouco relevante no currículo escolar.

[...] o modelo curricular vigente à época da Educação Artística, enfatizando a racionalidade, fortaleceu a ideia de que o ensino das artes seria menos relevante no processo escolar. Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas 'menos relevantes' na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações. (Figueiredo, 2010, s/p).

Um ano depois da LDB 9394/96, o governo lançou uma série de documentos para direcionar as práticas escolares, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a Educação Infantil. Neles, cada área de conhecimento teve um volume dedicado ao que se era esperado alcançar nos diferentes níveis da Educação. As Artes, em ambos os documentos ganharam um volume próprio, e seguindo a estruturação da lei, as linguagens foram divididas e trabalhadas separadamente, valorizando suas especificidades. Apesar do reconhecimento da Música como área de conhecimento específica, estes documentos também refletem a falta de tradição de seu ensino.

Todavia, mesmo que na lei não haja qualquer especificidade que evidencie que o termo "arte" se refere ao ensino de artes visuais, dança, música e teatro, documentos oficiais publicados posteriormente com vistas a apresentar orientações acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados na LDB, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e singularidades de cada área. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola. Essas publicações evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, "garantindo" aos estudantes, ao longo da Educação Básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens. O documento dos 1º e 2º (Brasil, 1997) e também do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998) têm volumes específicos para a área de arte, com capítulos direcionados para cada uma das linguagens artísticas. O documento para o ensino médio (Brasil, 1999) não possui volumes específicos por áreas de conhecimento, mas apresenta um capítulo destinado ao ensino de arte, também com definições separadas para cada uma das linguagens, inclusive a música (Queiroz, 2012, p. 32 e 33).

Podemos considerar um avanço ter um documento legal que no mínimo considera a música como área de conhecimento, com suas especificidades e potencialidades, mas as indicações dadas nos documentos, na visão de Fonterrada (2008) ainda são limitadas no que tange à vivência musical defendida pelos educadores musicais da atualidade.

A divisão dos Conteúdos em três partes: expressão e comunicação, Apreciação significativa e Compreensão, faz ter uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística. [...] Embora seja de grande importância a discussão e o “falar a respeito de”, o mais importante é a prática musical. [...] Ao meu ver, há um erro básico neste setor: a falta de ênfase no fazer musical, em suas múltiplas formas, ou seja, canto, aprendizado de instrumentos, criação a partir de materiais sonoros diversos, utilização do corpo como instrumento. A escola é um espaço ideal para o fazer musical. Os alunos estão juntos e disponíveis e não é difícil motivá-los a participar de atividades musicais. Se o professor tiver competência para isso (Fonterrada, 1998, p. 21).

Por não haver, por tanto tempo, um ensino regular de música na escola, tanto quem se forma quanto quem forma os professores de música não tem conhecimento de como e o que ensinar dentro das demandas e especificidades do ensino escolar.

Ao examinar os Parâmetros Curriculares, essa indefinição da área torna-se imediatamente evidente. Os textos a respeito de Música ainda correm atrás de sua fundamentação teórica: tateiam. Confundem conceitos, servem-se de termos emprestados às outras áreas. Não quero dizer, com isso, que ela seja fraca ou inconsistente. Pelo contrário, em determinados aspectos, o texto está muito bem feito e levanta questões bastante pertinentes. Apenas acho importante enfatizar, por conta da pouca tradição do ensino de Música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971, que todos os exemplos de aprendizagem de conceitos apresentados podem prestar-se muitíssimo bem às aulas de Música. [...] Estou me referindo a isso, não porque não esteja clara a colocação tal como se encontra no texto, mas porque a ausência da música na prática da Educação Artística nos últimos vinte anos tem levado, com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem essa disciplina como simples “diversão” e “animação de festas” e não como possibilidade do fazer artístico; (Fonterrada, 1998, p. 21).

Esta visão da música como simples diversão e animação que a autora ressalta, ainda hoje, 12² anos depois da publicação de seu livro, temos dificuldades de superá-la.

² O livro *Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação* teve sua primeira edição em 2005, as referências utilizadas neste texto, são retiradas da 2ª edição, de 2008.

Apesar de um avanço considerável nas publicações e divulgação sobre as especificidades e importância da Educação Musical, ainda deparamos com as solicitações de apresentações nos dias das mães, pais, avós, festa junina, formatura, sem uma real conexão e muitas vezes atrapalhando o processo metodológico desenvolvido em sala de aula (quando há música em sala de aula) ou considera-se que estas intervenções que apenas utilizam a música podem ser consideradas como ensino musical.

Eu me deparei, em diferentes momentos da vida, com essas demandas. Quando eu dava aula em uma escola particular, a diretora solicitou uma apresentação para os dias dos avós; fiz uma pesquisa das brincadeiras e canções de roda da época que os avós dos alunos eram crianças, perto do dia da festa, a diretora veio à minha aula conferir o que estávamos preparando e não gostou. Mais tarde me chamou para conversar e disse que o que eu estava fazendo era muito bobo e que ela preferia que as crianças cantassem uma música do Roberto Carlos, com *playback*, porque com certeza as avós iriam se emocionar. Tentei argumentar, mas não houve meio de convencê-la e, no fim, a apresentação foi cancelada, mesmo com uma vontade expressa das crianças mostrarem para a família o que havíamos preparado.

Nesta mesma escola recebi uma solicitação da professora da 4ª série que eu parasse de dar músicas novas e pedisse para que as crianças estudassem a flauta doce, porque eles estavam perdendo muito tempo com isso. O argumento era que música não cai no vestibular e o interesse deles pela minha aula estava atrapalhando o desenvolvimento escolar da turma.

Em outro momento, já como docente e orientadora do PIBID, escutei de colegas da universidade que nós da música deveríamos preparar uma brincadeira para fazer antes de todas as reuniões entre áreas, para todos relaxarem antes de começar o trabalho sério, e, para terminar, ouvimos que nosso trabalho deveria ser uma delícia, porque a gente só brinca e se diverte com as crianças, enquanto eles precisam ficar ensinando.

Estes são alguns exemplos da minha experiência como professora de música, em diferentes níveis do processo de escolarização, que comprovam a afirmação trazida por Fonterrada, de que o entendimento (ou falta dele) da sociedade com relação à Educação Musical está muito aquém do potencial de desenvolvimento humano e social que o trabalho com música pode ter e que nosso trabalho.

A divulgação da importância do ensino de música na escola é uma tarefa nossa, professores de música, somos nós que temos que modificar esta visão limitada da nossa

área; mas como fazer isso, se nós nem se quer conquistamos o nosso espaço na escola? Penna (2012) destaca que a definição sobre a formação do professor de Artes não é feita com precisão em nenhum documento, seja na LDB, Parâmetros ou Diretrizes; apenas nas “Orientações curriculares para o ensino médio” há a exigência de que o professor tenha formação em uma das linguagens artísticas, mas também sem nenhuma exigência para que haja professores de todas as linguagens na escola, ou seja, no caso do ensino médio e fundamental 2,

[...] a flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio ainda permitem uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área. Com isso, seria exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. [...] Ainda há de se considerar o fato de que a contratação de professores está muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, de modo que dificilmente são encontrados vários professores de Arte, com formação específica, atuando em uma mesma turma (Penna, 2012, p. 133).

Se para essas fases do ensino, em que há um mínimo de ênfase para que os professores tenham formação em Artes, não há nenhuma garantia de que a música esteja em sala de aula, a autora defende que nas fases iniciais da escolarização, a situação é ainda pior.

Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costumam atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe – unidocente, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas de conhecimento nessas faixas etárias. Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, para as 1ª a 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas de forma sistemática e consistente. (Penna, 2012, p. 134).

Meu interesse para este trabalho é o ensino fundamental, porque os dois sujeitos da minha pesquisa, hoje, atuam nas séries iniciais e finais destes níveis da escolaridade, mas acho importante, minimamente, citar outros três documentos que tratam do antes e do depois do ensino fundamental, e que se somam na tentativa frustrada de mudanças para nossa área.

Meu primeiro destaque é para os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCN), que traz em seus volumes, um para a área de Música, mas “pela não obrigatoriedade deste documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos ser improvável a sua concretização em termos mais amplos” (Penna, 2012, p. 135).

O avanço veio em destacar a Música da área de Artes, com propostas interessantes para o trabalho com as crianças, mas com um erro na generalização das idades – sugere atividades iguais para crianças de 0 a 6 anos, que têm características, interesses e habilidades totalmente diferentes nestas fases do desenvolvimento (Fonterrada, 2008). Outra questão, ainda mais difícil de superar é novamente a questão da formação do professor e a compreensão da função da música.

[...] são os professores de classe que realizam atividades musicais, mesmo sem formação adequada (inicial ou continuada), baseando-se em grande parte na “tradição” das práticas pedagógicas deste nível de ensino. Desse modo, as atividades musicais não estão voltadas para objetivos propriamente musicais, pois visam, principalmente: a) acompanhar atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); b) auxiliar o processo de alfabetização; c) acalmar, relaxar, através da audição ou canto; d) preparar apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos da escola (Penna, 2012, p. 136).

A garantia de se ter um licenciado em Música em sala de aula, atualmente vem das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, que determina as especificidades de cada área de conhecimento artístico e as divide em cursos de graduação voltados para apenas uma delas. Outro documento que parecia promissor na exigência de uma formação em licenciatura em música, e a superação da polivalência, era o das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivalente, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem, e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens. A única indicação que se alinha com essas Diretrizes dos Cursos de Graduação que estabelecem, no campo das artes, a licenciatura em cada linguagem, é encontrada no documento de 2006 para o ensino médio – *Orientações curriculares* -, que explica a questão da formação nas linguagens específicas, apontando ainda a necessidade de os concursos públicos respeitarem tal formação (cf. Brasil, 2006, p. 202; 204) (Penna, 2012, p. 134).

Infelizmente, através de uma ação autoritária, mesmo diante de inúmeras manifestações e protestos de alunos, professores e comunidade escolar, o governo brasileiro recentemente aprovou uma reforma do ensino médio, e dentre tantas outras mudanças equivocadas, a obrigatoriedade do ensino de Artes para esse nível escolar foi retirada, perdeu-se então um espaço que estava garantido para o professor de música.

Mas voltando às Diretrizes da Graduação em Música, o documento é um indicativo da superação, pelo menos pela legislação, da prática polivalente nas Artes, pois determina “uma formação de caráter específico” e implica “a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em Música) em licenciaturas em Música” (Penna, 2012, p. 137).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, para cada área das artes, reafirmam o resultado de anos de discussão com o MEC sobre a especificidade do ensino das artes. Hoje vigoram diretrizes específicas para curso de Artes Visuais, de Dança, de Música e Teatro. Um professor licenciado em música não está apto a ensinar teatro; assim como o professor de artes visuais não foi preparado para ensinar dança na escola, e assim por diante.

Não existem diretrizes para a formação em educação artística e isto deve ser considerado para que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística. É fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional, ainda que seja salutar as suas interfaces com outros campos do conhecimento (Figueiredo, 2010, s/p).

Além das Diretrizes em questão, o autor também faz uma ressalva para a compreensão da Lei 11.769/08, que equivocadamente é interpretada como se o conteúdo musical na escola pudesse ser trabalhado por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.

É fundamental que o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) seja considerado nesta discussão sobre quem deve ser professor de música na escola. Tal artigo é muito claro quando indica a necessidade de formação superior em curso de licenciatura para atuar profissionalmente na Educação Básica. No entanto, esta não é a compreensão de todos os educadores, que fazem a leitura do texto da lei 11.769/08 sem considerar o artigo 62 da LDB (Figueiredo, 2010, s/p).

O que Figueiredo está se referindo é o veto do parágrafo 2º da Lei 11.769/08, que traz a música como componente curricular obrigatório, mas que veta a exigência de formação específica em licenciatura em Música. Na época da aprovação, criou-se muita polêmica em cima deste veto e, mais uma vez, prevaleceu a possibilidade de inúmeras interpretações. Se olharmos somente a referida lei e o veto do parágrafo 2º, qualquer profissional poderá conduzir as atividades musicais – músicos, oficineiros, mestres da cultura popular, ou qualquer um que sabe alguma coisa de música. Isso gerou um movimento equivocado tanto de ações quanto de debates, mas tanto Figueiredo (2010) quanto outros autores – Queiroz (2012), Sobreira (2008), Souza et al (2010) -, insistem em enfatizar que a Lei 11.769/08 não é independente; ela faz uma alteração na LDB 9394/96, portanto, como já destacado na citação anterior, as indicações da formação do profissional que oferecerá música na escola deve ser as das LDB, que exige a licenciatura para professores de todas as áreas.

Um equívoco constantemente cometido na interpretação da Lei 11.769/2008 é a leitura isolada do documento, problema presente, sobretudo, na área de música. Assim, há uma nítida falta de inter-relação das definições da mencionada lei com o texto completo da LDB e o problema é que, lida isoladamente, a 11.769/2008 é bastante limitada, pois no fundo ela apenas altera uma estrutura e normatização legal muito mais complexa e abrangente (Queiroz, 2012, p. 33).

Uma vez a lei aprovada e apesar de ainda ocorrer o erro de interpretação sobre quem deverá dar os conteúdos musicais, caímos em outro problema que reflete muito o caminho histórico da nossa área de atuação: a falta de professores de música e a falta de preparação dos professores formados para atuarem na escola de Educação Básica.

O primeiro problema deve-se principalmente pelo quase desaparecimento da profissão de professor de música na escola, devido à retirada da obrigatoriedade de música, que acabei de apresentar, e, com isso, a falta de concursos na área. Também soma-se a esse cenário a falta, até recentemente, de cursos de licenciatura em Música, uma vez que, até poucos anos atrás, a formação era em Educação Artística, com habilitação em Música. Ou seja, quem tinha o interesse de fazer uma graduação em Música, há apenas poucos anos atrás, a única opção era o bacharelado, onde não se trabalha com questões da Educação, e quem tinha o interesse em dar aulas na escola de Educação Básica teria que desenvolver todas as linguagens artísticas. Mais uma vez, a partir de minha experiência pessoal, posso confirmar este fato. No momento em que eu

escolhi fazer Música, o único caminho era o bacharelado, mas por não ter a menor habilidade nas artes plásticas, eu não consegui passar pelo vestibular, que exigia um desenho inspirado em uma poesia. Aos poucos, confirmei que não era esta a minha área de interesse, e por sorte minha faculdade, para os cursos de licenciatura, exercia o currículo 3 + 1 (três anos de disciplinas teóricas do bacharelado e no último ano, disciplinas didáticas e pedagógicas); então foi só solicitar a transferência e cursar mais um ano de faculdade para me tornar licenciada.

No início do século XXI, a oferta de licenciaturas em Música começou a surgir, tanto no formato 3+1 quanto em um formato novo, que agrega disciplinas teóricas com disciplinas práticas de música e educação durante todo o curso. No entanto, a escola ainda não era um *locus* com muita abertura de trabalho, e somado a isso as licenciaturas eram de responsabilidade, em sua grande maioria, de um quadro de docentes bacharéis, muitas vezes sem experiência e/ou interesse pela prática escolar. Ainda hoje é de preferência de muitos egressos o trabalho em escolas especializadas ou aulas particulares de canto e instrumentos, porque as condições são melhores e os desafios menores; assim, como muitos professores das licenciaturas preferem (ou só sabem) formar professores para este público, de modo que o interesse e o foco das aulas são somente o desenvolvimento técnico-musical de um ou poucos alunos por vez.

Num passado recente essa preocupação social era muito reduzida ou inexistente, e se preparava um educador de forma “neutra”, se é que isso é possível. Não se discutia diversidade musical ou social porque os modelos adotados enfocavam a música erudita de tradição europeia para ser aplicada em escolas cujos currículos estavam estabelecidos de maneira inflexível. Outras escolas optaram por música popular, tratando da mesma maneira a exclusividade de abordagem em uma só direção.

As novas legislações ofereceram a possibilidade da flexibilidade curricular, e os diversos conflitos sociais também passaram a ocupar o debate educacional, atingindo a área da educação musical (Figueiredo, 2005, p. 22).

A escola de Educação Básica, principalmente da rede pública, tem seus entraves, suas dificuldades: são salas cheias, pouco tempo de aula, falta de material e espaço adequado, além da já discutida desvalorização do saber e fazer musical. Agregado à isso, os condições sociais em que hoje vivemos são um desafio para o professor: violência, descaso, desrespeito não são fáceis de enfrentar e superar. E o desafio maior é

preparar o futuro professor para viver e mudar este ambiente de trabalho, e com isso a sociedade em si.

Cada vez mais se compreende que a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. Essa dimensão social é indissociável do processo de formação dos futuros profissionais da educação musical. (Figueiredo, 2005, p. 22).

Esta conscientização, tanto por parte dos profissionais que já estão na escola quanto dos docentes que os formam, gerou movimentos nos currículos das graduações, assim como ações governamentais. Tivemos a criação do PIBID como um incentivo à docência na escola pública, assim como discussões, cursos, palestras em fóruns, congressos, encontros com o foco principal na escola de Educação Básica, o que gerou interesse, conhecimento e abertura do campo de atuação.

A lei, além de trazer uma mudança operacional, trouxe uma mudança simbólica, que é, de um lado, a valorização da área de música como parte da formação básica das pessoas e, de outro, o reconhecimento da docência em música como profissão viável e com garantia de emprego, fomentando nos profissionais da música o desejo de ser professor. (Del-Ben in Souza et al, 2010, p.91 e 92).

Apesar de ser um processo lento, que precisa de muito esforço individual e coletivo para acontecer, aos poucos e com mais profissionais bem preparados, é possível mudar a compreensão e valorização do processo de ensino e aprendizagem musical dentro da instituição de ensino básico. Estamos, aos poucos, vendo aumentar os concursos, os projetos especiais, o interesse de se fazer e aprender música na escola.

No ano de 2013, em consonância com este esforço e com o intuito de fazer cumprir a Lei 11.769/08, foram aprovadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e homologadas pelo governo brasileiro, as “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. Os principais destaques

em prol da implementação do ensino de Música na escola, feitos no documento por Queiroz (2014), então presidente da ABEM, foram:

- Que a música seja incluída no currículo obrigatório das escolas, para que todos os alunos tenham acesso ao ensino e aprendizagem musical, não dependendo da oferta e envolvimento com projetos especiais; no entanto, o documento salienta a manutenção e ampliação destes projetos especiais com música fora da sala de aula;
- Que conste, no quadro funcional de todas as escolas, professor(es) de música, contratados por concursos que exijam a formação em Licenciatura em Música. O documento enfatiza ainda que a escola esteja aberta para o desenvolvimento de atividades conduzidas por “mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino (Brasil, 2013, p. 9);
- Que as Secretarias de Educação, além da abertura dos concursos, destaque profissionais do quadro de contratados que tenham vocação e interesse em colaborar com o ensino musical e promova cursos de formação continuada para os professores da rede, além de apoiar a formação em uma segunda graduação em Música, para os que tiverem interesse;
- Criação e/ou adequação de espaço físico e aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais que possibilitem o desenvolvimento musical de qualidade.
- Que as instituições de Ensino Superior e Ensino Profissional ampliem a oferta de cursos de Licenciatura em Música no Brasil e ofereçam cursos de segunda licenciatura para profissionais da Educação Básica ou complementação para bacharéis em Música;
- Que os cursos de licenciatura “estejam direcionados para a formação de docentes com perfil adequado à realidade das escolas brasileiras” (Queiroz, 2014, p. 4), tendo, como carga horária predominante, o estágio supervisionado e as práticas de ensino, com foco no ensino de Música na escola de Educação Básica;
- Inclusão do ensino de Música nos cursos de Pedagogia “visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2013, p. 10);

- Para que tudo isso seja possível, o Documento destaca que é responsabilidade do MEC (Ministério da Educação em Cultura) fornecer as condições técnicas e financeiras necessárias para a implementação e avaliação dos resultados do ensino musical na escola;
- Por fim, destaque-se a importância de os Conselhos de Educação das diferentes esferas do poder público (Estados, Distrito Federal e Municípios) definirem normas complementares às Diretrizes para garantir o acesso ao ensino musical.

Queiroz (2014) defende que o referido Documento, articulado aos demais documentos regulamentadores da Educação Básica brasileira, forneça perspectivas para a ampliação e garantia de acesso ao ensino de Música.

No entanto, mais um retrocesso foi sofrido em maio de 2016, quando foi aprovada a Lei 13.278 que mais uma vez generalizou o ensino das Artes. Na redação desta lei consta a mudança do parágrafo 6º da LDB 9294/96 para a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2016). O destaque para a obrigatoriedade do ensino de Música conquistado através da Lei 11.769/08 foi perdido e com isso, em muitos lugares, voltamos à estaca zero, inclusive com o relato de demissões de professores de Música que haviam sido contratados.

Cada detalhe desta história influencia a presença ou ausência da Educação Musical em sala de aula, a valorização da Música na escola e por consequência na sociedade, e como e onde o professor de Música será formado e atuará dentro desta realidade. Nesse sentido, é importante compreender os processos de formação da identidade deste profissional, levando em conta o contexto social em que está inserido.

Capítulo 2 – Cultura, Socialização e Identidade

No intuito de caracterizar a identidade do educador musical, busquei neste capítulo defini-la com bases nas diferentes influências sociais que interferem na constituição do sujeito, utilizando como referência principal Claude Dubar. Para o autor, a identidade é o modo de agir, pensar e sentir de cada um a partir da subjetividade do sujeito e da relação que ele estabelece com o outros. A identidade só pode ser formada na relação com outros sujeitos, ou seja, em sociedade; então, para isso, apresentarei também o que ele compreende por socialização. A socialização, para o autor, é o ato de compartilhar a vida, de ter influências e influenciar, de interpretar e ser interpretado.

Acrescento ao conceito de Socialização, de Dubar, o tratado de Berger e Luckman que versa sobre como o ser humano constitui a sociedade em que vive e como ele é por ela constituído.

Partindo do princípio levantado pelos autores de que o indivíduo não se constitui sozinho, e que a profissão é uma ação coletiva de um determinado grupo social, e para um determinado grupo social, é necessário apresentar o elemento principal que caracteriza uma sociedade: a Cultura. Para tanto, o autor de referência escolhido é Raymond Williams e seus estudos sobre Cultura e Sociedade. Além de levarmos em conta a cultura como as particularidades de uma certa sociedade, aqui este tema toma maior importância, por estarmos tratando de Música, e como esta pode ser uma ferramenta em potencial de formação e transformação do cidadão.

Começarei pela definição de Cultura e Sociedade, considerando que estas são as organizações e expressões mais generalizadas do ser humano. Os conceitos de Identidade e Socialização serão apresentados na sequência, por se tratar de uma característica e uma ação mais no âmbito pessoal.

Cultura

Falar de Cultura é falar de um campo de disputa, é falar de uma ideia construída para explicar (quando falamos de algo que já acontece) ou para modificar e/ou manter o estado das coisas (quando produzimos ou selecionamos cultura).

Há inúmeros usos para a palavra Cultura, podendo se referir: à definição dos costumes comuns de uma comunidade, ou seja, aquilo que a identifica como um todo –

cultura brasileira, cultura mineira; a definições que separam a sociedade em classes, segundo as pessoas tenham ou não estudado e, assim, tenham ou não cultura; à distinção entre cultura erudita e cultura de massa; ao cultivo de determinado alimento e animal. Os estudiosos deste conceito defenderam ou defendem estas diferentes definições de acordo com seus interesses políticos e sociais, mas parto do pressuposto de que cultura é uma ação humana em comunidade.

Para entender melhor o caminho percorrido pelos defensores das diferentes definições de Cultura, apóio-me em Raymond Williams, pela importância de sua atuação e produção nesta área. Assim como outros autores, Williams construiu e defendeu sua definição com intenções políticas declaradas, na busca da superação da opressão e hierarquização das classes sociais na Inglaterra em um período de fortes mudanças sociais. Williams interpreta a história do uso da palavra Cultura a partir da produção de poetas, escritores, filósofos, professores, entre outros, discutindo-as, apoiando-as ou refutando-as, até chegar a sua própria concepção de Cultura.

No século XX, os diferentes usos da palavra Cultura desde sua criação são utilizados definindo ao mesmo tempo: cultivo de algo material, cultivo do intelecto e espírito humano, obras e práticas artísticas, desenvolvimento estético e um modo de vida comum. É este último sentido, como “todo um modo de vida”, que Williams defendeu em suas publicações e atuação profissional. Para entender a construção deste conceito, o autor faz relação com outras palavras, que em sua época eram essenciais para compreender as situações política, econômica e social vividas pelo seu país. *Indústria*, *Democracia*, *Classe* (relacionada a ela - *Massa* - cultura de massa, comunicação em massa, opinião das massas, etc.) e *Arte* são palavras que representam instituições ou ações que determinavam o modo de vida da nação inglesa daquele período.

Começo com a palavra *indústria*, por ter sido esta a responsável pelas grandes mudanças que afetaram a sociedade e modificaram o significado de todas as outras. A palavra *indústria* tem aqui sua importância porque a chegada da máquina industrial modificou as relações de trabalho, econômicas, a organização física das cidades, e, por consequência, mudou as relações pessoais e sociais. Williams (2011) se refere assim aos diferentes significados que esta palavra teve ao longo da história:

Indústria, antes da Revolução Industrial “designava um atributo humano específico, que poderia ser parafraseado como “habilidade, assiduidade, perseverança, diligência”. É claro que o uso da palavra *indústria* ainda subsiste. No entanto, nas últimas décadas do século XVIII, *indústria* passou também a significar outra coisa; tornou-se uma palavra coletiva para nossas instituições manufatureiras e produtivas e para suas atividades gerais. [...] *Indústria*, com letra maiúscula, é considerada como uma coisa propriamente dita – uma instituição, um corpo de atividades, e não simplesmente um atributo humano (Williams, 2011, p. 15 e 16).

A instituição indústria, durante e após a Revolução Industrial, gerou um impacto social que passou por três diferentes momentos:

[...] houve primeiro a rejeição tanto da produção através das máquinas quanto das relações sociais incorporadas no sistema de fábricas. Depois disso, houve uma fase de um sentimento crescente contra a máquina propriamente dita, isoladamente. Terceiro, em nossa própria época, a produção por meio de máquinas chegou a ser aceita e uma ênfase importante foi transferida para o problema de relações sociais dentro de um sistema industrial de produção (Williams, 2011, p. 322).

A substituição do homem pela máquina, a pobreza gerada pelos novos sistemas de emprego, o grande acúmulo populacional das cidades e a implantação do capitalismo, com todos os impactos por ele provocados, geraram uma organização e um movimento social pela luta por melhores condições de vida. Dessas ações derivou a alteração do significado da palavra democracia, que anteriormente:

[...] tinha sido conhecida vinda do grego, como um termo para “governo do povo”, mas que só passou a ser usada normalmente no inglês à época das revoluções Americana e Francesa. [...] É por certo, em referência à América do Norte e à França que os exemplos começam a se multiplicar, no final do século XVIII, e cabe observar que a grande maioria desses exemplos mostra a palavra sendo usada de uma maneira desfavorável, em uma relação íntima com o odiado *jacobinismo* ou com o conhecido *governo do povo (mob rule)* (Williams, 2011, p. 16).

Associado à palavra *democracia*, no final do século XVIII e início do século XIX, surgiu o termo *democratas*, que “eram considerados normalmente como agitadores perigosos e subversivos das multidões”. Essas palavras, utilizadas na “linguagem comum registram os efeitos, na Inglaterra, das revoluções Americana e Francesa, e uma fase crucial da luta, no próprio país, por aquilo que não chamaríamos de representação democrática” (Williams, 2011, p. 16 e 17).

Na questão da democracia a primeira fase foi a preocupação com a ameaça aos valores da minoria com a vinda da supremacia popular: uma preocupação que foi intensificada pela suspeita geral do poder das novas massas. Isso, por sua vez, foi sucedido por uma tendência bastante diferente na qual a ênfase recaiu sobre a ideia de comunidade, de sociedade orgânica, contra a ética e a prática individualista predominante. Terceiro, em nosso próprio século, os temores da primeira fase foram renovados fortemente, no contexto específico daquilo que veio a ser chamado de democracia de massa do novo mundo de comunicação de massa (Williams, 2011, p. 322).

A democracia foi a forma buscada pelo povo para combater a exploração, a pobreza, o individualismo, o preconceito em uma luta pelo acesso à educação, ao trabalho digno, ao lazer e ao poder econômico mais igualitário. Defendiam a democracia os que eram oprimidos pela nova ordem social; já para os privilegiados no poder, a democracia deveria ser combatida como algo maléfico para a produção e o avanço econômico da nação.

As mudanças geradas pela indústria e as novas exigências por igualdade de direitos dividiram a sociedade em classes. O uso da palavra Classe, com sentido social, surgiu apenas no final do século XVIII, antes disso, era usada para definir níveis escolares.

Primeiro surge o termo *classes inferiores* para acompanhar a expressão *ordens inferiores* que aparece no início do mesmo século. Depois, na década de 1790, termos *classes superiores*; *classes médias* e *classes medianas* surgem logo depois; *classes trabalhadoras* em mais ou menos 1815; *classes altas* na década de 1820. As expressões preconceito de classe, legislação de classe, consciência de classe, conflito de classe e luta de classes surgem no decorrer do século XIX. A expressão *classe média alta* só é ouvida pela primeira vez na década de 1890, e *classe média baixa* só no século XX (Williams, 2011, p. 17).

O uso da palavra para nomear as divisões sociais não é concomitante com o fato em si. A divisão de classes na Inglaterra já era fato há muito tempo; no entanto, seu uso “indica, com bastante clareza, uma mudança no caráter dessas divisões e registra, também claramente, uma mudança nas atitudes para com elas” (Williams, 2011, p. 17). A divisão, o sentimento de pertença e a necessidade de defesa de classes se intensificaram, intensificando assim o uso e o significado do termo.

Outra palavra que não é destacada por Williams junto com estas cinco aqui descritas, mas que vai aparecer ao longo de seu texto, e que hoje em dia é muito utilizada na caracterização de classes inferiores, é a palavra *massas*. O autor explica que

o uso desta se iniciou para substituir a palavra “turba” e defende três tendências sociais que combinadas deram o uso e o significado para ela.

Primeiro, havia a concentração da população nas cidades industriais, uma aglomeração física de pessoas que o grande aumento da população total acentuou e que continuou com o processo de urbanização. Segundo, havia a concentração de operários nas fábricas: uma vez mais, uma aglomeração física, que se tornou necessária em virtude da produção através de máquinas; e também uma aglomeração social, nas relações de trabalho que se tornaram necessárias em virtude do desenvolvimento da produção coletiva em grande escala. Terceiro, houve o conseqüente desenvolvimento de uma classe trabalhadora organizada e auto-organizadora: uma aglomeração social e política (Williams, 2011, p. 323).

Por se tratar de uma grande concentração de pessoas, as massas viraram “os outros, o desconhecido, os sujos, a multidão que não me inclui” (Williams, 2015, p 17). *Massa* foi sendo associada a outras palavras para discriminar e diminuir o valor social, intelectual e econômico dos que dela faziam parte.

[...] as características tradicionais da turba foram mantidas em sua significância: ingenuidade, volubilidade, preconceito de rebanho, vulgaridade de gostos e hábitos. As massas, por essa evidência, formaram a ameaça perpétua à cultura. Pensamento de massa, sugestão de massa, preconceito de massa, ameaçariam subjugar os considerados pensamento e sentimento individuais. Até a democracia, que tinha tanto uma reputação clássica quanto uma reputação liberal, perderia seu sabor ao se transformar em democracia de massa (Williams, 2011, p. 324).

Os aspectos sociais que estas palavras descrevem determinaram todo o modo de pensar, de agir, de se relacionar, e conseqüentemente de se expressar através da arte. “Essas mudanças [...] formam um registro de uma mudança extraordinária nas ideias da natureza e do propósito da arte e de suas relações com outras atividades humanas e com a sociedade como um todo” (Williams, 2011, p. 18).

As diferentes definições da palavra *arte* são assim apresentadas por Williams:

Arte – de seu sentido original como atributo humano – uma “habilidade” – ela chegou, à época que nos interessa aqui, a ser uma espécie de instituição, um corpo estabelecido de atividades de um certo tipo. Uma *arte* anteriormente era uma habilidade humana; mas Arte, então passou a significar um grupo específico de habilidades, as artes “imaginativas” ou “criativas”. *Artista* tinha sido uma pessoa habilidosa, da mesma maneira que *artesão*; mas artista então passou a

se referir somente àquelas habilidades específicas. Além disso, e com maior importância, *Arte* passou a representar um tipo especial de verdade, “a verdade imaginativa”, e o *artista* um tipo de pessoa especial, como demonstra a palavra *artístico*, para descrever seres humanos, que surgiu na década de 1840 (2011, p. 17 e 18).

No que diz respeito às diferentes relações que a sociedade ao longo de três séculos estabeleceu com as Artes, Williams resume em três ênfases:

Na questão da arte, a primeira ênfase recaiu não só no valor independente da arte, mas na importância para a vida em comum das qualidades que ela incorporava. [...] em uma segunda fase, a ênfase recaiu sobre a arte como um valor em si mesma, e às vezes com uma clara separação desse valor da vida em comum. Terceiro, a ênfase veio a ser colocada em um esforço deliberado para reintegrar a arte à vida em comum da sociedade: um esforço que teve como centro a palavra “comunicação” (Williams, 2011, p. 322).

As artes como instrumento de comunicação e representação da cultura de um povo são as definições hoje usadas para defender a importância do fazer artístico. Mas vemos também nas artes a associação da palavra *massa* para hierarquizar as diferentes expressões artísticas, produzidas ou valorizadas nas diferentes classes sociais.

A palavra que, segundo Williams, mais abrange todas as mudanças que ocorreram na sociedade desde o século XVIII, é a palavra *Cultura*. Os processos sociais por que a Inglaterra passou e a forma como o termo foi usado são apresentados pelo autor com base na produção de autores, poetas, professores, intelectuais das épocas em questão. Veremos, a partir desta produção destacada por Williams, como a sociedade interpretava e construía suas relações sociais, como ela entendia e produzia cultura.

Como vimos, em seu primeiro uso *Cultura*

[...] significava, primordialmente, a “tendência a crescimento natural” e depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas esse último uso, que tinha normalmente sido uma cultura *de* algo foi modificado, no século XIX, para *cultura* como tal, uma coisa em si mesma. Veio a significar, primeiramente, “um estado geral ou hábito da mente”, tendo relações muito próximas com a ideia da perfeição humana. Segundo, passou a significar “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”. Terceiro, passou a significar “o corpo geral das artes”. E quarto, já mais tarde nesse mesmo século, passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual” (Williams, 2011, p. 18).

Como todo um modo de vida, a cultura representa as vivências, as experiências, as trocas dentro de uma determinada sociedade. O que aprendemos, o que ensinamos, a forma como nos relacionamos é o que forma nossa cultura.

A história da ideia de cultura é um registro de nossas reações, em pensamento e em sentimento, às mudanças nas condições de nossa vida em comum. [...] as condições foram criadas e depois modificadas pelos homens. O registro dos eventos encontra-se em alguma parte, em nossa história geral. A história da ideia de cultura é um registro de nossos significados e nossas definições, mas essas, por sua vez, só podem ser compreendidas no contexto de nossas ações (Williams, 2011, p. 321).

O contexto de nossas ações é o que entendemos por cultura, é o modo de viver, de agir e interagir das pessoas. A ênfase e o valor dados para as diferentes ações humanas dentro de nossa história constituíram nossa cultura, ou pelo menos o que entendemos como nossa cultura. A cultura de uma sociedade é feita de escolhas, de reprodução, negação e criação de conhecimento e de regras.

Uma nação não é apenas uma ideia de extensão local e de uma agregação individual momentânea; ela é uma ideia de continuidade, que se estende no tempo, bem assim como em números e no espaço. E essa é uma escolha não de um dia, ou de um grupo de pessoas, não é uma escolha leviana e feita com pressa. É uma escolha deliberada das épocas e das gerações; é uma constituição feita por aquilo que é dez mil vezes melhor que a escolha, é feita pelas circunstâncias, ocasiões, humores, disposições e hábitos morais, civis e sociais do povo, que se revelam apenas em um longo de tempo (Burke *apud* Williams, 2011, p. 33).

A identificação com os hábitos, as regras, as especificidades de seu povo, cria no homem o que Burke descreve de “espírito de nação”, que no final do século XIX, segundo Williams (2011), “já estaria sendo chamado de uma “cultura nacional” (p. 33).

A definição de cultura, neste período da história inglesa, se deu baseada no conceito de povo, de nação, nos valores sociais e morais do homem, separando o que é da natureza humana e o que é produzido pela máquina.

Cultura, “o espírito personificado de um povo”, o verdadeiro padrão de excelência, passou a ser disponível no decorrer do século, como o tribunal de recursos em que valores reais eram definidos, normalmente em oposição aos valores “artificiais” lançados pelo mercado e por operações semelhantes da sociedade (Williams, 2011, p. 58).

A cultura era um modo de resistência ao progresso da máquina e à exploração humana em busca de riqueza material. O cultivo natural era a busca das qualidades do homem, da moral do povo, dos direitos inerentes ao ser humano.

Podemos agora ver que, como resultado das mudanças na sociedade à época da Revolução Industrial, o cultivo não poderia ser considerado um processo dado, mas tinha de ser afirmado como um centro absoluto e harmônico de defesa. Contra o mecanicismo, o acúmulo de fortunas e a proposição da utilidade como fonte de valor, ele oferecia uma ideia social diferente e superior. Ele passou a ser, na verdade, um tribunal de recursos, pelo qual uma sociedade que construísse seus relacionamentos unicamente em termos de transações monetárias poderia ser condenada (Williams, 2011, p. 87).

A sociedade então passava por um momento de degradação e exploração do ser humano e dos recursos naturais, de pobreza, de grandes mudanças na configuração e população das cidades, e com isso a necessidade de uma classe superior, educada, civilizada, culta, como referência e controle moral da grande massa era vista como necessária.

É aqui que a ideia da cultura como um corpo de artes e erudição, e a ideia da cultura como um corpo de valores superior ao progresso ordinário da sociedade, se encontram e se combinam. Carlyle, mesmo quando apelava para a liderança da aristocracia e para os capitães da indústria, nunca deixou de enfatizar essa outra concepção de uma “aristocracia espiritual”, uma minoria sumamente educada e responsável, interessada em definir e enfatizar os valores mais altos que a sociedade deve ter em vista. [...] A ideia de uma elite assim, para o bem comum da sociedade, não se perdeu até os nossos dias (Williams, 2011, p. 109 e 110).

A ideia de cultura como erudição, como sendo o acesso aos valores morais e civis mais altos era a única forma de superação das dificuldades sociais. Mathew Arnold defendia que cultura era

[...] uma busca de nossa perfeição total por meio de chegar a conhecer, sobre todos os assuntos que mais nos interessam, a melhor coisa que foi pensada e dita no mundo; e, por meio desse conhecimento, lançando uma corrente de pensamentos frescos e livres sobre nossas noções e hábitos banais, que agora seguimos firme, mas mecanicamente, futilmente imaginando que há uma virtude em segui-los firmemente que compensa o dano de segui-los (*apud* Williams, 2011, p. 139).

O autor conclui, então, que cultura “é o estudo da perfeição” e através deste estudo somos levados “[...] a conceber a verdadeira perfeição humana, como perfeição *harmoniosa*, que desenvolve todos os lados de nossa humanidade; e como uma perfeição geral, que desenvolve todas as partes de nossa sociedade” (Arnold, *apud* Williams, 2011, p. 139). No entanto, este desenvolvimento da humanidade, para o autor, não pode ser um ato solitário, ele só é efetivo quando a elite culta conduz para a perfeição os menos favorecidos.

A perfeição, como a cultura concebe, não é possível enquanto o indivíduo permanecer isolado. É preciso que o indivíduo, sob pena de ser tolhido e fragilizado em seu próprio desenvolvimento se ele desobedecer, leve outros com ele em sua marcha para a perfeição, e esteja continuamente fazendo todo o possível para expandir e aumentar o volume da corrente humana indo impetuosamente naquela direção (Arnold *apud* Williams, 2011, p. 143).

A elite culta que guiará a sociedade para a perfeição, segundo Arnold deve ser formada por “pessoas que são principalmente levadas, não pelo seu espírito de classe, mas por um espírito *humanitário* geral, pelo amor à perfeição humana” (*apud* Williams, 2011, p. 146) que através da educação e da arte “salvaria” as massas da ignorância.

Nessas pessoas, o “melhor eu” estava ativo e elas podiam tentar, de várias maneiras, despertar o “melhor eu” que está latente em todos os seres humanos, mas é obscurecido pelas inadequações da ideologia e dos hábitos da classe. Os meios de despertá-lo incluiriam a educação, a poesia e a crítica. A educação se baseará no “melhor que foi pensado e escrito no mundo”. Ao ampliar e transmitir esse registro do “melhor eu” da humanidade, um conhecimentos geral adequado em um padrão de pensamento efetivo serão criados. A poesia, como um órgão distinto de “melhor eu” dos homens, irá estabelecer um padrão de “beleza e de natureza humana perfeita em todos os aspectos”. Nesse sentido, acrescentando a si mesma uma “energia religiosa e sincera”, ela pode “trabalhar em uma escala mais ampla para a perfeição, e com massas maiores de homens”, e pode, portanto “nos salvar” fornecendo um padrão duradouro e real do “melhor eu” [...] não é meramente a influência dos melhores indivíduos que Arnold está recomendando; é a corporificação dessa influência na criação do Estado (Williams, 2011, p. 146 e 147).

A busca da perfeição humana por meio da educação, da poesia e da crítica oferecida por uma aristocracia culta, foi, segundo Williams, a primeira ênfase da cultura que “foi uma ênfase da função de certos tipos de pensamento e sentimento na vida inteira do homem: uma função apropriadamente descrita como moral” (2011, p. 192).

Mas, no decorrer da história e das mudanças sociais vivenciadas, esta primeira ênfase começou a ser questionada e uma outra definição de cultura começou a surgir no início do século XX. A mudança é confirmada nas publicações de Hulme, que critica que a busca pela perfeição anteriormente defendida seria impossível, uma vez que somente o divino a alcançaria. O autor afirma que:

O tema inteiro ficou confuso em virtude da inabilidade de reconhecer a *lacuna* entre as regiões das coisas vitais e humanas e aquelas dos valores *absolutos* da ética e da religião. Introduzimos nas coisas humanas a *Perfeição* que, apropriadamente, pertence apenas ao divino, e assim confundimos tanto as coisas humanas quanto as coisas divinas ao não separá-las claramente [...]. Colocamos a *Perfeição* onde não deveria estar – neste plano humano. Como estamos penosamente conscientes de que nada *real* pode ser *perfeito*, imaginamos que a perfeição não está onde nós estamos e sim a alguma distância ao longo de uma das estradas. Essa é a essência de todo o romantismo [...]. Se continuarmos a olhar com satisfação em uma dessas estradas, seremos sempre incapazes de entender a atitude religiosa [...]. É o fechamento de todas as estradas, essa percepção da trágica significância da vida, que faz com que seja legítimo chamar todas as outras atitudes de superficiais (Hulme *apud* Williams, 2011, p. 217).

A visão romântica, anterior a Hulme, de que o homem é naturalmente bom, mas estragado pelas circunstâncias em que ele vive, precisando ser conduzido para a luz por homens esclarecidos para atingir a perfeição, é contestada. Hulme defende que o homem precisa ser controlado pelas regras da sociedade e da tradição, para ser decente. Esta é a visão denominada clássica. Williams contesta tanto a visão romântica quanto a visão clássica sobre a natureza e o potencial do ser humano e a noção de cultura a elas relacionada, pois tanto uma quanto a outra usam o termo como um desenvolvimento pessoal, e para ele, cultura só existe enquanto ação social.

A pressão das alternativas nos faz supor que temos de escolher entre considerar o homem como “intrinsecamente bom” ou “intrinsecamente limitado” e então, em um mundo desesperado, somos convidados a examinar a evidência. Talvez seja melhor descrever essas alternativas, no entanto, como pré-culturais. Nenhuma das duas versões do homem se origina de uma visão do homem na sociedade, do homem inserto em uma cultura; ambas estão baseadas em uma especulação sobre sua condição isolada e pré-social (2011, p. 218).

Para o autor, a cultura só pode ser pensada se considerada a experiência comum dos homens em uma determinada sociedade e nem a posição romântica e nem a clássica a consideram. Ele defende que

A experiência se movimenta dentro de uma situação real, nas direções que só as forças naquela situação irão determinar. Uma versão do homem como perfectível ou limitado, um espírito de otimismo humano ou de trágico pessimismo, pode ser importado para essa situação, mas como pouco mais que uma postura. Como interpretação, qualquer atitude assim pode ser importante, mas como programa qualquer uma delas é irrelevante. No pior dos casos, uma atitude assim meramente racionaliza a fantasia de estar acima da situação comum, capaz de dirigi-la levando o pensamento para um lado ou para o outro (Williams, 2011, p. 219).

Nesse sentido, a definição de sociedade e dos deveres e direitos dos homens nessa sociedade contradiz tanto a visão do ser humano intrinsecamente bom quanto limitado, e aponta para a função do Estado, da política, como regulamentadores dos direitos e necessidades do homem social. Lawrence nesse momento aparece como representante da definição de cultura como uma ação social. Para este autor, não somos iguais e nem diferentes, não somos melhores ou piores, apenas somos. O que nos faz diferentes é a posse material.

[...] não podemos dizer que todos os homens são iguais. Não podemos dizer $A = B$. Nem podemos dizer que os homens são desiguais. Não podemos declarar que $A = B + C$ [...]. Um homem não é nem igual nem desigual a um outro homem. Quando estou na presença de outro homem, e sou meu próprio eu, puro, estarei consciente da presença de um igual, ou de um inferior, ou de um superior? Não, não estou. Quando estou ao lado de outro homem que é ele próprio e quando eu sou verdadeiramente eu mesmo, então estou apenas consciente de uma presença, e da estranha realidade do outro. Existo eu, e existe *outro ser* [...]. Não há comparação ou avaliação. Há apenas esse reconhecimento estranho da *presença do outro*. Posso estar alegre, zangado ou triste em virtude da presença do outro. Mas ainda assim nenhuma comparação é parte daquilo. A comparação só entra quando um de nós se afasta de seu próprio ser integral e entra no mundo material mecânico. Aí a igualdade e a desigualdade começam imediatamente (Lawrence *apud* Williams, 2011, p. 237).

A desigualdade, provocada pelo “mundo material mecânico”, pelas necessidades materiais provocadas pelo consumo do capitalismo, pode ser superada com “a recuperação do espírito humano” e o espírito humano é o encontro, as trocas

verdadeiras, a realidade criativa compartilhada no ato de viver juntos em sociedade. Williams, utilizando alguns trechos da obra de Lawrence, afirma que

[...] a recuperação do espírito humano da coerção indigna do industrialismo deve residir na recuperação “da realidade criativa, o próprio âmago do ser vivente e real” assim também essa recuperação dependa das maneiras que essa realidade pode ser captada de forma mais imediata: “a fonte de toda a vida e conhecimento está no homem e na mulher, e a fonte de todo o viver está no intercâmbio e no encontro e na associação desses dois” (Williams, 2011, p. 240).

Nesse mesmo sentido, o autor traz Tawney, que também discute a “igualdade de cultura”, e argumenta sobre a influência da matéria e do consumo na vida do homem em sociedade, defendendo que

O que importa em uma sociedade é menos aquilo que ela possui do que aquilo que ela é e como usa suas posses. Ela é civilizada na medida em que sua conduta é guiada por uma justa apreciação de fins espirituais, na medida em que usa seus recursos materiais para promover a dignidade e na melhora dos seres humanos individuais que a compõem (Tawney *apud* Williams, 2011, p. 249 e 250).

Tawney, a partir de sua compreensão de uma sociedade civilizada, apresenta sua concepção sobre cultura. Para ele, a cultura deve ser tanto a preservação dos padrões de excelência quanto sua ampliação e enriquecimento em todos os níveis sociais e não apenas em uma única classe tida como superior. Ele, então, reforça a ideia de cultura como uma experiência real e comum, compartilhada por toda a sociedade, independente de classe.

É verdade que a excelência é impossível na ausência de padrões severos e exatos de obtenção e apreciação. A fim, no entanto, de escapar de uma ilusão não deveria ser necessário abraçar outra. [...] a civilização não é produto do jardim atrás da cozinha, nem é uma coisa exótica para ser plantada em uma estufa de plantas [...]. A cultura pode ser meticulosa, mas a meticulosidade não é cultura. Cultura não é um amontoado de ameixas doces estéticas para os paladares meticulosos e sim uma energia da alma. Quando ela se alimenta da mesma, em vez de extrair a nutrição da vida, comum da humanidade, ela para de crescer, e, quando para de crescer, para de viver. A fim de que possa ser, não apenas uma espécie interessante de museu, e sim um princípio ativo de inteligência e refinamento, pelo qual as vulgaridades são controladas e as cruzeiras corrigidas, é necessário não só preservar os padrões existentes de excelência intactos, mas também ampliá-los e enriquecê-los pelo contato com um conjunto cada vez mais amplo de experiências emocionais e interesses intelectuais. A

associação da cultura com uma classe limitada, que é capacitada, por sua riqueza, a carregar a arte de viver um nível alto de perfeição, pode obter o primeiro, mas não pode, sozinha, obter o segundo. Ela pode aprimorar, ou parecer aprimorar, algumas seções da comunidade, mas ela embrutece outras e no final pune, com uma praga de esterilidade, até o próprio refinamento. Ela pode preservar a cultura, mas não pode ampliá-la; e no longo prazo é apenas por sua extensão que, nas condições atuais, é provável que ela seja preservada (*apud* Williams, 2011, p. 251 e 252).

Discutindo o conceito de igualdade de cultura apresentado por Tawney, Williams conclui que a cultura de uma sociedade deve ser formada por um “sistema complexo de desenvolvimento especializado” e que os indivíduos que vivem neste sistema devem ter acesso a todo e qualquer conhecimento e experiência, e que a divulgação da cultura não pode estar limitada às expressões artísticas.

Em qualquer forma de sociedade em cuja direção provavelmente iremos caminhar, agora parece claro que deve haver, não uma simples igualdade (no sentido de identidade) de cultura; mas sim um sistema muito complexo de desenvolvimento especializado – cujo conjunto irá formar a cultura total, mas que não estará disponível, ou consciente, como um todo para qualquer indivíduo ou grupo que vive naquela cultura. (Esse sistema complexo não tem, é claro, qualquer relação necessária com um sistema de classes sociais baseado em discriminação econômica.) Onde isso for realizado, a ideia de igual difusão é comumente transferida para uns poucos elementos selecionados da cultura, normalmente as artes. É certo, acho eu, que podemos imaginar uma sociedade em que a prática e o gozo das artes estariam muito mais amplamente difundidos. Mas há riscos, tanto para as artes quanto para toda a cultura, se a difusão dessa parte abstraída da cultura for planejada e considerada como uma operação separada (2011, p. 264).

Sobre a ampla difusão e o direito de livre acesso ao conhecimento, Williams enfatiza a importância da cultura não ser de domínio de nenhuma classe social ou econômica específica, como defendida no século XIX. Para ele,

[...] não há qualquer vantagem em supor que os valores de um modo de vida possam ser transferidos, intactos, para outro modo de vida; nem é muito realista supor que é possível fazer uma seleção consciente dos valores na qual as coisas ruins sejam rejeitadas e as boas transferidas (Williams, 2011, p. 265).

A cultura deve ser uma experiência comum, vivenciada e ampliada pelo ser humano. A cultura pode ser entendida então como “todo um modo de vida”. O autor

cita Elliot como outro defensor deste olhar mais abrangente, do acesso ilimitado à cultura de uma sociedade.

A definição de cultura como “todo um modo de vida” é vital a essa altura, pois Elliot tem bastante razão ao indicar que limitar, ou tentar limitar a transmissão da cultura para um sistema de educação formal é limitar todo um modo de vida a certos *especialismos*. Se esse programa limitado for impingido com vigor, é realmente difícil perceber como ele pode levar a qualquer outra coisa que não seja a desintegração. O que irá ocorrer na prática, é claro, quando o programa for combinado com uma doutrina de oportunidade (como ocorre em grande parte hoje em dia) é o estabelecimento de um novo tipo de sociedade estratificada e a criação de novos tipos de separação (Williams, 2011, p. 266).

A limitação de transmissão de cultura que Elliot chama a atenção tem sido vivenciada no mundo atual; apesar da abertura ao acesso às mais diferentes produções, principalmente através da internet, a compreensão e apreensão delas não é possível para todos, o que torna as escolhas limitadas àquelas selecionadas e direcionadas para os diferentes públicos. Temos então a chamada comunicação em massa, onde uma pequena minoria escolhe e lucra com a escolha do que será produzido e divulgado, com a intenção de manter a maioria sem o real acesso aos bens culturais.

A massificação da cultura organizada para o lucro, para a manutenção do *status quo* e manipulação das massas, através de uma “crescente organização de anúncios e propagandas – ou a influenciação das massas de seres humanos por quaisquer meios exceto sua inteligência” leva a sociedade como um todo “à crise dos padrões da arte e da cultura” (Elliot *apud* Williams, 2011, p. 256 e 257).

A ideia das massas e a técnica de observar certos aspectos do comportamento das massas – aspectos selecionados de um “público” em vez do equilíbrio de uma comunidade real – formaram a ideologia natural daqueles que procuraram controlar o novo sistema e lucrar com isso. [...] Toda a teoria de comunicação de massa depende, essencialmente, de uma minoria de alguma forma explorando uma maioria. [...] Na medida em que rejeitamos esse tipo de exploração, rejeitaremos sua ideologia e procuraremos uma nova definição de comunicação (Williams, 2011, p. 337 e 338).

A comunicação pressupõe o diálogo entre pessoas, pressupõe troca, respeito. Se há intenções de domínio, se há seleção mal intencionada de conteúdos, não há troca, não há comunicação. A transmissão de conhecimento, de cultura, segundo o autor, deve ser uma oferenda, em um processo de “recepção ativa e resposta viva”, para isso, a

comunicação depende de “uma comunidade de experiência eficiente e sua qualidade, também, certamente, depende de um reconhecimento da igualdade prática” (Williams, 2011, p. 341).

A comunicação, como defende Williams, depende da experiência em comunidade, e o sentido, o significado que nós damos para essas experiências “é nosso processo de crescimento”. Neste processo, nós recebemos e recriamos os sentidos das experiências, mas também criamos novos significados e os comunicamos. A comunicação dos significados atribuídos para cada experiência é a construção da chamada *cultura comum*.

Uma cultura comum não é, em qualquer nível, uma cultura igual. No entanto a igualdade de ser lhe é sempre necessária ou a experiência comum não será valorizada. Uma cultura comum não pode colocar quaisquer restrições absolutas à participação em qualquer de suas atividades: isso é a realidade da reivindicação de igualdade de oportunidade (Williams, 2011, p. 342).

Uma das garantias a esse direito de igualdade de oportunidade é obtida por meio da educação, que deve ter como objetivo “a criação de uma provisão educacional comum; para o esforço pela igualdade de distribuição material; para o processo de moldar uma tradição, uma comunidade de experiência, que é sempre uma organização seletiva do passado e do presente” (Williams, 2011, p. 355), transmitida ao indivíduo para que este lhe atribua seus significados.

Para vivermos em sociedade precisamos de ambos, da convivência e do acesso ao conhecimento, afinal,

[...] uma sociedade é realmente pobre se não tem nada de que viver a não ser sua própria experiência imediata e contemporânea. [...] Para a experiência que é formalmente registrada procuramos a história, a construção, a pintura, a música, a filosofia, a teologia, a teoria política e social, as ciências físicas e naturais, a antropologia e, aliás, todo o corpo do saber. Procuramos também, se somos inteligentes, a experiência que não é registrada: nas instituições, nas maneiras, nos costumes, nas memórias familiares (Williams, 2011, p. 281).

É papel da sociedade (e assim da escola) dar acesso ao patrimônio humano, através da seleção consciente e responsável daquilo que a humanidade tem de melhor, dar as ferramentas para compreender e interpretar as diferentes formas de produção local e de outras culturas, promover um espaço de trocas e convivência que valorize e

respeite as diferenças, promover a ideia, defendida por Williams, da cultura como “cultivo do crescimento natural”.

Socialização

Não é possível falar de identidade e cultura sem falar no processo de socialização pelo qual todos nós, seres humanos, passamos. O ser humano é um ser social, que para viver em comunidade estabelece regras, direitos e deveres que são construídos, vividos e modificados conforme as características e necessidades de cada cultura. É fato que para viver em sociedade as regras são necessárias, mas quais são elas e as relações que se estabelecem entre as pessoas a partir delas variam infinitamente.

Para entender o processo de socialização, utilizarei como referência os seguintes autores: Dubar, que aborda a experiência do indivíduo no seu processo de constituição da identidade; e Berger e Luckmann, que apresentarão como o indivíduo se constitui na sociedade a partir da construção social do conhecimento e da realidade.

No seu tratado sobre a sociologia do conhecimento, Berger e Luckmann (2012) defendem que a sociedade se forma a partir da construção da realidade social, e a realidade, para cada indivíduo, se dá na construção e na validação de um rol de conhecimentos. Para os autores, “realidade” é “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição (não podemos ‘desejar que não existam’)”, ou seja, está dado independente de nós, e definem que o “conhecimento” é “a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (2012, p. 11). Em outras palavras, os autores defendem que cada sociedade é formada por conhecimentos particulares a ela e que constituem a realidade para todos os que nela vivem.

O que interessa para a sociologia do conhecimento na busca de compreender a constituição social do ser humano são justamente os processos “pelos quais *qualquer* corpo de conhecimento chega a ser socialmente estabelecido *como* realidade” na relação entre o pensamento humano e o seu contexto social (Berger e Luckmann, 2012, p. 13, grifo dos autores).

Baseados nas análises de Scheler, os autores afirmam que o conhecimento é “dado na sociedade como um *a priori* à experiência individual, fornecendo a esta sua ordem de significação”. Isto é, o rol de conhecimento da sociedade a que pertencemos foi estabelecido antes da minha chegada, e por isso minhas experiências individuais se

darão na relação com estes determinados conhecimentos; cada sociedade estabelece sua própria ordem particular de acordo com sua história, e o indivíduo que nela nasce a compreende como “o modo de conceber o mundo”. Esta concepção de mundo é “o que os homens ‘conhecem’ como ‘realidade’ em sua vida cotidiana” e “é precisamente este ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (Berger e Luckmann, 2012, p. 20). No entanto, este rol de conhecimento não é estanque, é um produto social, determina a sociedade, mas ao mesmo tempo a modifica, o que também modifica o próprio conhecimento.

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente [...] O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles (Berger e Luckmann, 2012, p. 35 e 36).

A realidade interpretada pelo homem é apresentada a ele desde o seu nascimento, de forma determinada e ordenada. “A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados *como* objetos antes de minha entrada na cena.” A objetivação vem através da linguagem, que trará ordem, sentido e significado, marcando as “coordenadas da vida em sociedade” e enchendo a vida “de objetos dotados de significação” (Berger e Luckmann, 2012, p. 38).

A relação diária com estes objetos e situações cotidianas é o que constitui o mundo em que compreenderei, atuarei e modificarei ao longo de minha existência. “A vida cotidiana está organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (Berger e Luckmann, 2012, p. 38), este “aqui e agora” constitui o mundo que posso alcançar, manipular, interferir e modificar.

[...] experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente. A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. Esta zona contém o mundo que se acha ao meu alcance, o mundo em que atuo a fim de modificar a realidade dele, ou o mundo em que trabalho. Neste mundo do trabalho minha consciência é dominada pelo motivo pragmático, isto é, minha atenção a este mundo é principalmente determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele. Deste modo é *meu* mundo por excelência (Berger e Luckmann, 2012, p. 39).

A relação com o mundo se faz entre o indivíduo e os objetos, e entre o indivíduo com os outros indivíduos que se tornam mais ou menos significativos de acordo com a aproximação ou distância nas relações da vida cotidiana. A relação com o mundo tanto material quanto pessoal é feita por meio da linguagem, pela qual consigo não só nomear os objetos, mas interagir com outros seres humanos.

A linguagem objetiva as experiências compartilhadas e torna-as acessíveis a todos dentro da comunidade linguística, passando a ser assim a base e o instrumento do acervo do coletivo do conhecimento. Ainda mais, a linguagem fornece os meios para a objetivação de novas experiências, permitindo que sejam incorporadas ao estoque já existente do conhecimento, e é o meio mais importante pelo qual as sedimentações objetivadas são transmitidas na tradição da coletividade em questão (Berger e Luckmann, 2012, p. 93).

As diferentes relações estabelecidas nos possibilitam a compreensão do mundo em que vivemos em um processo de generalização das aprendizagens conquistadas a partir delas. Dubar (2005, p. 31) em referência a Vergnaud, destaca que “o que um sujeito aprende em uma situação nova para ele depende do que ele faz nela e da interpretação que dá a ela”. Esta ação e interpretação dada a cada situação vivida é chamada por Piaget de “tomada de consciência”, e consciente, o sujeito tem “[...] as condições de aquisição de um esquema, ou seja, de variantes lógicas que permitem a generalização ou a transferência de uma competência de uma situação para a outra”. A generalização e transferência das competências adquiridas para novas situações necessitam da linguagem para que os objetos sejam identificados e designados, e assim “outros sujeitos (os pares, os formadores) possam debater, com o sujeito em formação, sobre a verdade ou a falsidade dos enunciados que lhes concernem” (Dubar, 2005, p. 31).

[...] o sistema social – consolidado por valores comuns – constitui a condição do êxito da comunicação (interação) entre indivíduos [...] esse sistema não pode ser senão interiorizado nas personalidades, e não exterior a elas. [...] ao se identificar com os seus próximos, a criança interioriza suas normas e seus valores e torna-se, assim, um ator desejoso de se comunicar com quem tem a mesma experiência que ela, reproduzindo assim as normas e os valores de sua sociedade e de seu meio de origem (Dubar, 2005, p. 64).

Uma vez adquirida a linguagem e o esquema e repertório de nomeação, há “uma incorporação duradoura das maneiras ‘de sentir, de pensar e de agir’ do grupo de origem” (Dubar, 2005, p. 81). “A linguagem é a representação simbólica que tem como

função principal a “codificação das situações vividas” (Bruner *apud* Dubar, 2005, p. 31 e 32) dentro de uma cultura específica, “portanto, não é possível isolar a análise ‘genética’ do desenvolvimento cognitivo da análise ‘cultural’ dos sistemas simbólicos e das “representações” que servem para definir e interpretar as situações vividas” (Dubar, 2005, p. 31 e 32).

[...] as maneiras de tornar-se e ser humano são tão numerosas quanto as culturas humanas. A humanização é variável em sentido sociocultural. Em outras palavras, não existe natureza humana no sentido de um substrato biologicamente fixo, que determine a variabilidade das formações socioculturais. Há somente a natureza humana, no sentido de constantes antropológicas (por exemplo, abertura para o mundo e plasticidade da estrutura dos instintos) que declina e permite as formações socioculturais do homem (Berger e Luckmann, 2012, p. 70).

A forma de se humanizar é variável conforme a cultura, mas o processo de socialização é inato ao ser humano. Não se pode falar de ser humano, sem falar em sociedade, por mais ou menos estruturada que ela seja. Segundo os autores, se tivermos duas pessoas vivendo juntas, será necessário ter regras, divisão de trabalho, comunicação através de alguma linguagem, ou seja, uma sociedade, que agrega as características, vontades e personalidades dos que dela fazem parte. O indivíduo só é quem ele é devido às relações que estabelece nesta sociedade.

Dubar (2005) concebe a socialização como uma “modelagem das personalidades” que se dá por meio de um “mecanismo explicativo de numerosas condutas individuais” (p. 72).

[...] a formação do eu deve também ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediatizados pelos outros significativos. Os pressupostos genéticos do eu são, está claro, dados no nascimento. Mas o eu tal como é experimentado mais tarde como uma identidade subjetiva e objetivamente reconhecível, não é. Os mesmos processos sociais que determinam a constituição do organismo produzem o eu em sua forma particular, culturalmente relativa (Berger e Luckmann, 2012, p. 71).

A repetição das relações, das regras, dos conhecimentos cotidianos que se estabelecem e caracterizam esta ou aquela sociedade os tornam típicos para os que dela fazem parte. A “tipificação destes atos habituais” formam o que Berger e Luckmann denominam de instituições. As instituições, “pelo simples fato de existirem, controlam a

conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” e acrescentam que “toda instituição tem um corpo de conhecimento transmitido como receita, isto é, conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente adequadas” (Berger e Luckmann, 2012, p.77 e 90).

A instituição é um “conjunto de esquemas de conduta, de **modelos** (*pattern*) de comportamentos fixados por efeito da repetição de ações individuais, uma formalização do comportamento humano” (Lefort, p. 36). O conjunto dessas instituições constitui a cultura de uma sociedade que, portanto, é também, segundo a célebre definição de Linton, “a configuração geral dos comportamentos aprendidos e de seus resultados, cujos elementos são adotados e transmitidos pelos membros de uma dada sociedade” (Dubar, 2005, p. 38).

A experiência e interpretação das situações vividas são particulares a cada indivíduo; no entanto, essas experiências são obtidas e compreendidas a partir de uma gama de conhecimentos dentro de uma realidade estabelecida em um universo simbólico particular àquela sociedade. Eu só posso compreender da forma que compreendo os acontecimentos da minha vida porque faço parte de uma sociedade e de uma cultura que interpretam os fatos de determinada maneira.

O indivíduo incorpora as diferentes instituições por meio de “papéis”; “estes, linguisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade. Ao desempenhar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele” (Berger e Luckmann, 2012, p. 99 e 100).

Os papéis determinam a função social de cada um e o acesso a determinado tipos de conhecimento objetivos e subjetivos (normas, valores e mesmo emoção).

[...] cada papel abre uma entrada para um setor específico do acervo total do conhecimento possuído pela sociedade. Aprender um papel não é simplesmente adquirir as rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho “exterior”. É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel (Berger e Luckmann, 2012, p. 103).

Uma vez assumido um papel, o sujeito tem acesso a determinado acervo de conhecimentos que serão relevantes para sua atuação social. Nos dias de hoje, cada vez mais se ampliam os possíveis papéis e os seus respectivos acervos, principalmente no que diz respeito à escolha e à atuação profissionais.

Assim como os conhecimentos não são estanques, os papéis também não são. Assumimos diferentes papéis concomitantemente e abandonamos ou assumimos outros ao longo da vida. Hoje sou, ao mesmo tempo, mãe, filha, irmã, esposa, amiga, estudante, professora, musicista, entre outros. Já desempenhei outros papéis e desempenharei ainda outros no futuro. Cada fase da biografia é ordenada e legitimada pelo universo simbólico. O universo subjetivo dá o contorno para eu ser quem eu sou e o que faço dentro desta comunidade, ele “põe as coisas no seu lugar certo” (Berger e Luckmann, 2012, p. 130) e dá o contorno para cada estágio da vida, dando significado para as ações humanas, o que traz sentimento de segurança e pertencimento.

Os papéis que incorporamos precisam ser sempre reificados ou se perderão; esta reificação é dada pela legitimação do outro, o que traz integração e plausibilidade e correlaciona os vários indivíduos que também assumem diferentes papéis dentro de uma ordem institucional. A legitimação é para os autores a “explicação” e a “justificação” das diferentes ordens institucionais, dando validade aos seus significados, objetiva e subjetivamente.

O processo de legitimação se faz necessário tanto para o próprio indivíduo quanto para a transmissão dos valores institucionais de geração para geração, pois a “legitimação não apenas dita ao indivíduo por que *deve* realizar uma ação e não outra; diz-lhe também *por que* as coisas são o que são. Em outras palavras, o “conhecimento” precede os “valores” na legitimação das instituições” (Berger e Luckmann, 2012, p. 124, grifo dos autores).

Os papéis legitimados são passados de geração para geração como caminhos possíveis e corretos; com isso temos a segurança de que estamos certos em nossas escolhas, que pertencemos a este grupo. O passado, o presente e o futuro são localizados historicamente e ganham coerência a partir da ordenação dada pelo universo simbólico compartilhado.

Com relação ao passado, estabelece uma “memória” que é compartilhada por todos os indivíduos socializados na coletividade. Em relação ao futuro, estabelece um quadro de referência comum para a projeção das ações individuais. Assim o universo simbólico liga os homens com seus predecessores e seus sucessores numa totalidade dotada de sentido, servindo para transcender a finitude da existência individual e conferindo um significado à morte individual. Todos os membros de uma sociedade podem agora conceber-se como *pertencendo* a um universo que possui um sentido, que exista antes de terem nascido e continuará a existir depois de morrerem (Berger e Luckmann, 2012, p. 135, grifo dos autores).

O universo simbólico dá o contorno e a segurança da vida em sociedade, mas, assim como os conhecimentos, é também mutável, e ainda há em uma única realidade, uma variedade de universos que agregam diferentes conhecimentos, formando assim uma sociedade pluralista. A maior parte das formações sociais são sociedades pluralistas, ou seja, agregam diversos universos simbólicos, conjunto de conhecimentos e possibilidades de ser e fazer. No entanto, dentro desta pluralidade, temos um universo comum, nuclear, compartilhado por todos e aceito como indubitável, que carrega as definições que unificam a sociedade – mitos, valores, crenças –, e que coexiste e acomoda estes diferentes universos parciais.

O universo subjetivo possibilitará que o sujeito apreenda e interprete, ou seja, interiorize os acontecimentos e as relações cotidianas objetivadas, o que torna possível o processo de socialização.

[...] a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido.

Esta apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida, este “assumir” em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez “assumido”, *pode* ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa da interiorização, não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro, mas “compreendo” o mundo em que vive, e esse mundo torna-se o meu próprio. [...] Agora, cada um de nós não somente compreende as definições das situações partilhadas, mas somos capazes de defini-las reciprocamente. [...] Mais importante ainda é o fato de haver agora uma contínua identificação mútua entre nós. Não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro (Berger e Luckmann, 2012, p. 168 e 169).

A identificação e participação no mundo do outro é o que nos socializa. A socialização acontece em dois momentos diferentes, de acordo com o momento da vida e as relações que estabelecemos. A primeira delas é a “socialização primária” que se dá na infância, na relação com a família; não temos escolhas acerca de com quem vamos e da forma com que vamos nos socializar, o mundo para nós apresentado é tido como certo e único. A socialização primária nos introduz à sociedade, nos dá uma identidade e nos dá um lugar no mundo. “Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de

elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso” (Dubar, 2005, p 24). No entanto, o autor faz uma ressalva:

[...] não há identificação única dos indivíduos. Primeiramente por causa da multiplicidade dos grupos de pertencimento ou de referência, mas também devido à ambivalência das identificações: entre o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos, a criança deve construir sua própria identidade por uma integração progressiva de suas diferentes identificações positivas e negativas. (Dubar, 2005, p. 24)

As primeiras identificações que fazemos com os outros significativos, na socialização primária, serão os exemplos de identidades objetivas e subjetivas que, generalizadas, representam a sociedade como um todo. “Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado” (Berger e Luckmann, 2012, p. 172 e 173). Ter consciência desta generalização, deste processo de “identificação generalizada” permite ao sujeito a estabilidade e continuidade de sua própria identidade, uma vez que as diferentes partes de sua personalidade farão sentido, encontrarão confirmação e semelhança nos outros. A interiorização dos outros generalizados é a interiorização de toda a sociedade, “A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização; esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem” (Berger e Luckmann, 2012, p. 172 e 173). Assim como na construção dos conhecimentos e da realidade social, a linguagem é o instrumento mais importante da formação da identidade e do processo efetivo de socialização. Quando o indivíduo adquire consciência do outro generalizado, a socialização primária termina, e “neste momento [ele] é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo” (Berger e Luckmann, 2012, p. 172 e 173).

Uma vez terminada a socialização primária, o sujeito é considerado um ser socializado, e a partir de então suas relações com outros sujeitos gerarão processos de socialização que Berger e Luckmann denominam de “socialização secundária”. A socialização secundária se dá por processos que acontecem com os indivíduos já socializados em diferentes setores da sociedade, sendo que os processos anteriormente vividos podem ser aceitos ou negados.

O processo de socialização secundária apresentará ao sujeito uma diversidade de “submundos institucionais”.

[...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] A socialização secundária exige aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (Berger e Luckmann, 2012, p. 179).

O novo vocabulário, as novas funções e instituições acessadas pelo indivíduo nesses novos processos de socialização entrarão em conflito constante com a personalidade já estabelecida, gerando um problema de coerência entre o mundo atual e o mundo interiorizado, de modo que as novas realidades precisarão ser sobrepostas e significadas ao longo destes processos.

Os conflitos gerados entre socialização primária e secundária se dão devido à importância que as primeiras experiências têm para o sujeito, principalmente pelas relações afetivas em que estas se dão. Para isso, as experiências de socialização secundária necessitarão de “técnicas pedagógicas específicas”, para que sejam eficientes em sobrepor e até modificar as anteriores. Estas técnicas terão que ser mais efetivas e conduzidas por pessoal cada vez mais qualificado, de acordo com o grau de complexidade do corpo de conhecimento a ser transmitido; “o desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas”. (Berger e Luckmann, 2012, p. 184 e 188).

[...] a socialização primária implica mais do que o aprendiz puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiciência de modos emocionais. Quaisquer que [estes] sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio destas identificações com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros – a identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo *se identifica* com outros para ele significativos, é, por assim dizer, a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade (p. 170 e 171).

A identidade é constituída, então, pelo processo de identificação com os outros significativos, de modo que somos a soma do que os outros representam para nós e a representação que estes outros fazem de nós.

Para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita não somente a confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contatos diários casuais poderiam fornecer, mas a confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele (Berger e Luckmann, 2012, p. 193).

A dualidade entre a identidade atribuída por nós mesmos e a identidade atribuída pelos outros é “ao mesmo tempo inseparável e ligada de maneira problemática”,

Inseparável, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro. Problemática, dado que a “experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (Laing *apud* Dubar, 2005, p. 135 – grifo do autor).

A conversa é o ponto fundamental do autoconhecimento e do reconhecimento do outro, pois pressupõe a relação entre, no mínimo, duas pessoas. A conversa mantém e modifica a realidade; desse modo, falar de determinado assunto o reforça, e não falar o abandona, o que pode levar ao seu esquecimento. “Assim, a realidade subjetiva de uma coisa da qual nunca se fala torna-se vacilante [...], geralmente falando, o aparelho de conversa mantém a realidade ‘falando’ de vários elementos da experiência e colocando-os em um lugar definido no mundo real” (Berger e Luckmann, 2012, p. 197).

Esta força geradora da realidade, possuída pela conversa, é dada já no fato da objetivação linguística. Vimos como a linguagem objetiva o mundo, transformando o *panta rhei* da experiência em uma ordem coerente. No estabelecimento desta ordem a linguagem *realiza* um mundo, no duplo sentido de apreendê-lo e produzi-lo. A conversação é a atualização desta eficácia realizadora da linguagem nas situações face a face da existência individual. Na conversa as objetivações da linguagem tornam-se objetos da consciência individual. Assim, o fato fundamental conservador da realidade é o uso contínuo da mesma língua para objetivar a experiência biográfica reveladora. Em sentido mais amplo, todos os que empregam a mesma língua são outros mantenedores da realidade (Berger e Luckmann, 2012, p. 197).

Além de ser um mecanismo efetivo de transmissão de conhecimento e interpretação da realidade, a conversa, por se dar entre sujeitos que se encontram face a face, transmitem os sinais não verbais, assim, as subjetividades dos sujeitos envolvidos são externadas e incorporadas por ambos. Não só a realidade objetiva é conversada, mas a realidade subjetiva também o é, reafirmando, negando e/ou modificando a identidade de cada participante. A conversa unifica todas as vertentes da socialização, o conhecimento (conversamos de algum assunto), a realidade (compartilhamos aquilo que conhecemos), o universo simbólico (subjetivamos a experiência com o outro) e nos identificamos a nós mesmos, identificamos o outro e somos por eles identificados, nos formamos enquanto pessoas e enquanto seres sociais.

O que é possível entender a partir do estudo deste referencial teórico é que todos nós, como seres humanos, nascemos prontos para sermos socializados. Os vínculos estabelecidos desde o nosso nascimento até nossa morte influenciarão e contribuirão para a definição de quem somos, o que fomos e o que seremos. A primeira socialização, na infância, forma a base de nossa identidade e a compreensão primeira e mais duradoura que temos do mundo em que vivemos. Nesta primeira fase, estes outros significativos serão os exemplos que seguiremos, assim como confirmarão ou refutarão aquilo que acreditamos ser, mesmo depois de ampliado o círculo de relações sociais. Os outros com quem estabelecemos relações na socialização secundária, em parte também influenciarão e modificarão nossa identidade, e em parte confirmarão a já estabelecida, dependendo do grau de significação destes e da qualidade da relação estabelecida.

Nós somos a soma de todos os mundos e todas as influências que tivemos ao longo da vida, e nossa identidade é a soma dos diferentes papéis que representamos nas diferentes funções e relações que temos em sociedade.

Considerando-se que o fato de só sermos quem somos se dá através da relação com outros (identidade narrada) – significativos ou não –, o que acreditamos ser nem sempre condiz com que os outros percebem que somos (identidade atribuída), porque nossas falas e atitudes são interpretadas a partir da experiência subjetiva e objetiva de quem a interpreta. Em outras palavras, o que somos, ou o que acreditamos ser, não necessariamente é o que aparentamos ser, e que só somos o que acreditamos ser porque estamos nesta sociedade, com este rol de conhecimentos, com esta cultura, com esta realidade.

[...] as sociedades, sejam quais forem, devem, para sobreviver, reproduzir ao mesmo tempo sua cultura e sua estrutura social. Elas apenas podem fazê-lo garantindo a **interiorização** das funções sociais vitais pelas crianças ao longo de sua socialização, primeiramente na família, depois na escola e enfim no mercado de trabalho. Agentes socializadores intervêm, no decorrer do processo, para garantir ao maior número de crianças essa interiorização ativa que lhes permite, no final do trajeto, quando se tornam adultos, serem por sua vez “socializadores” (Dubar, 2005, p. XVI).

Enfim, a sociedade será o resultado do que somos e fazemos hoje. A habilidade que temos ou não de socializar será a base da socialização do futuro. Enquanto pais, família, temos a responsabilidade de montar uma fundação humana sólida, como professores, precisamos garantir o acesso à nossa cultura e a outras de forma respeitosa e crítica, pois nossos filhos, sobrinhos, alunos, serão os responsáveis pela sociedade que hoje vivemos e socializamos.

Identidade

A identidade de um indivíduo é construída num processo de relações humanas objetivas e subjetivas que influenciam a forma de se conhecer o mundo e de se relacionar com ele. A identidade é uma soma de nossas escolhas e relações que fazemos ao longo da vida. Somos únicos, mas só somos o que somos, também, pela influência e interpretação do outro. Por estarmos em constante contato com diferentes pessoas, nossa identidade vai se modificando, ou seja, estamos em constante processo de construção pessoal e social. Dubar (2005) defende que a identidade humana não é dada, ela é construída e esta construção não é solitária, pois depende tanto das “orientações e autodefinições” da própria pessoa quanto “do juízo dos outros”. “A identidade é produto de sucessivas socializações” (p. XXV).

A “relação com o outro” está bem no centro do processo da *identidade pessoal*, como está no âmago da vida privada e das relações interculturais. [...] É essa relação intersubjetiva que permite a emergência da identidade pessoal, desde os cuidados afetuosos da mãe por seu bebê até as relações amorosas que ultrapassam e sublimam a relação de apego para fazer dela uma relação de reconhecimento mútuo e autêntico, no prazer recíproco e no respeito absoluto. O cerne do processo relacional é, em primeiro lugar, a interiorização ativa do outro em si, ao mesmo tempo em que o reconhecimento do “si mesmo como um outro” no centro do processo biográfico íntimo, mediador do “ele” ou “ela” [...] num projeto de vida compartilhado (Dubar, 2009, p. 249, grifos do autor).

Todos os contatos que estabelecemos irão de alguma forma constituir, transformar ou reforçar nossa identidade, mas as relações significativas, carregadas de afetividade serão as que nos definirão como somos e seremos. A família onde nascemos será a base de nossa identidade, influenciará todas as escolhas futuras, sejam elas pessoais, amorosas ou profissionais. O reconhecimento de nossa identidade pelo outro significativo nos trará segurança e sentido de pertencimento.

Somos únicos, mas pela síntese dos outros com quem nos relacionamos. A interpretação subjetiva das experiências nos é particular, mas as experiências em si são frutos de uma cultura. Nós somos ao mesmo tempo diferentes e iguais.

[...] a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é o que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo* da identidade: o que há de único é o que é partilhado. [...] a identidade pessoal nada mais é do que um “porta-identidade” social, organizado a partir de uma identificação pessoal (Dubar, 2009, p. 13 e p. 205, grifos do autor).

Nosso gosto musical pode ser um bom exemplo prático do paradoxo de nossa identidade. Não gostamos de uma só música, ou de apenas um estilo, temos músicas para momentos sociais, para quando estamos tristes, alegres, músicas que nos recordam a infância ou a adolescência, etc. É impossível encontrar alguém que goste exatamente das mesmas músicas, mas encontramos muitas pessoas que gostam de algumas delas. Na infância escutamos as músicas de nossos pais, nos identificamos com elas pela relação familiar. Na adolescência, a música é um fator agregador e de identificação: faço parte do grupo porque escuto o mesmo “som”, visto as mesmas roupas, tenho o mesmo corte de cabelo e falo com as mesmas gírias. Na idade adulta, muitas vezes mudamos novamente e acabamos incorporando outros estilos, conforme as relações estabelecidas com outras pessoas. Quando somos pais, avós, retomamos o repertório da infância, ainda carregado de afetividade, para embalar ou brincar com nossas crianças.

Ter identidade é ser sujeito, sujeito que pertence a diferentes grupos, com diferentes interesses e buscas, sujeito de sua história e pertencente/vinculado às histórias dos outros. Formamos-nos pela influência e reconhecimento mútuos, mas com a certeza

de que somos únicos e com liberdade de escolher sermos de uma forma ou de outra, recusando “para si como para os outros, as relações de dominação, de sujeição, de autoridade imposta arbitrariamente, de desprezo e subordinação pessoal” (Dubar, 2009, p. 260).

A busca da liberdade de ser é uma luta histórica da sociedade, até hoje testemunhamos guerras, batalhas, manifestações para termos o direito às nossas escolhas pessoais, sejam elas políticas, religiosas, sexuais, trabalhistas, entre tantas outras.

Ainda temos muito que conquistar, mas se olharmos para nossa história, podemos identificar muitos avanços, um dos quais é a ampliação da autonomia nas escolhas individuais.

Para entendermos os diferentes aspectos de nossa identidade e a relação com as pessoas na formação dela, Dubar apresenta as diferentes formas identitárias que se somam ao longo de nossas vidas. As diferentes formas serão apresentadas separadamente e no momento histórico em que foram consolidadas, mas é preciso ter em vista que elas são concomitantes e estão presentes até os dias de hoje, e que todas fazem parte de nossa identidade e das diferentes relações estabelecidas com os Outros.

As primeiras formas identitárias, as mais antigas e até ancestrais, chamarei de formas comunitárias. Essas formas supõem a crença na existência de *agrupamentos chamados “comunidades”, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações*. Nessa perspectiva, cada indivíduo tem um pertencimento considerado principal como membro de sua “comunidade” e uma posição singular como ocupante de um lugar no seio desta. Essas formas são estritamente dependentes das crenças no caráter essencial dos pertencimentos a certos grupos considerados primordiais, imutáveis ou simplesmente vitais para a existência individual (2009, p. 15 e 16, grifos do autor).

Na forma comunitária as identidades eram determinadas pela comunidade em que se nascia, sem a consideração das características pessoais. A função social, as tarefas, o casamento, eram determinados por outros. Esta prática ainda é encontrada, principalmente em comunidades mais isoladas, mas algumas de suas características ainda são usadas em grande parte das sociedades: o nome do pai como o nome identificador da família, a sucessão dos negócios pelo filho mais velho, a influência e até a obrigatoriedade na escolha da profissão, entre tantos outros.

As imposições sociais foram sendo questionadas e combatidas, e isso gerou uma nova forma de influência social na formação da identidade: aquelas denominadas por Dubar como as “formas societárias”.

Elas supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória. Nessa perspectiva, cada um possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer da vida. [...] É a crença na identidade pessoal que condiciona as formas de identificação societária com os diversos grupos (familiares, profissionais, religiosos, políticos) considerados como resultantes de escolhas pessoais e não como designações herdadas (2009, p. 15 e 16).

Os processos de identificação societária resultaram em diferentes formas de identidade, que hoje são as diferentes partes de nossa personalidade, que se constituem a partir das diversas regras sociais. O autor faz a apresentação de cada uma das formas por meio de exemplos históricos em que elas surgiram ou se consolidaram, mas é importante ressaltar que hoje convivemos com todas elas. Vou apresentá-las aqui, assim como Dubar, mas tentarei exemplificar em que situação atual ainda encontramos as diversas formas de identidade e como elas fazem parte de nós.

A primeira forma de identidade que Dubar (2009) apresenta é a *forma cultural*³ ou *forma biográfica para outrem*, em que “os indivíduos são designados por seu lugar na linhagem das gerações e por sua posição sexuada nas estruturas de parentesco” (p. 30). A forma cultural é determinada pelo “pertencimento a um grupo local e à sua cultura herdada (língua, crenças, tradições) [...] é a supremacia do Nós sobre o Eu” (p. 70). No período em que tal forma predominava – as denominadas pelo autor como civilizações primitivas – a identidade era determinada pela comunidade onde se nascia, sendo que cada um cumpria o seu papel conforme a determinação dos outros, independente das características e interesses pessoais. Essa forma identitária permaneceu por muito tempo, afirma Dubar (2009), e até hoje pode ser encontrada, mas não mais de forma tão determinante na sociedade contemporânea (sobrenome do marido para esposa e filhos, escolha da profissão para a manutenção dos negócios da família, casamento dentro da comunidade religiosa, entre outros). No entanto, ainda encontramos comunidades isoladas, como as tribos das ilhas da América Central (exemplo dado pelo autor) tendo a forma cultural como única forma de construção de

³ Pode-se chamá-la de forma cultural com a condição de se tomar esse termo em seu sentido etnológico de modo de vida. (Dubar, 2009, p. 72)

identidade praticada. A forma cultural se assemelha muito com a forma comunitária, anteriormente apresentada.

No final do século XVII, sob o reinado de Luís XIV, surgiu uma nova organização social que deslocou o poder social da aristocracia, burguesia e campesinato para um Estado centralizado, com leis e estatutos unificados que regiam a sociedade como um todo, e que trouxe novas formas de se relacionar e, assim, de construir a identidade. O autor a denomina de *forma estatutária*⁴ ou *forma racional para outrem*, que “vai desembocar em maneiras novas de sentir, de fazer e de pensar, numa nova definição de Nós ao mesmo tempo em que numa nova concepção do Eu” (Dubar, 2009, p. 36).

Com isso “há uma aprendizagem de um novo código simbólico, a interiorização de novas maneiras de fazer e pensar valorizadas pelo Poder” (p. 38). A identidade se constrói “sob coações de integração nas instituições: a família, a escola, os grupos profissionais, o Estado” (p. 72).

As formas estatutárias perduram até os dias de hoje, sendo fácil identificá-las. Temos regras, leis, horários e prazos a cumprir em quase todas as nossas atividades sociais, desde o horário da escola e do trabalho, as regras de trânsito até as leis de direitos e deveres como cidadãos de uma sociedade. Podemos ser e fazer, porém dentro das limitações dadas pelas regras gerais da sociedade a que pertencemos.

A intensificação desta forma identitária gerou o que o autor denomina de *identidade nacional*, que foi a forma dominante de identificação no século XIX, com o surgimento do nacionalismo, quando “os Estados-nações vão impor-se progressivamente como forma predominante do Nós societário” (p. 72).

Pela forte identificação nacional é que foram travadas as grandes guerras do século XX, em que interesses por uma hegemonia mundial de religião, costumes, língua e de domínio territorial foram impulsos para um massacre sem igual.

Os movimentos nacionalistas, com ou sem guerra, foram mundialmente experienciados, sendo que no Brasil vivemos isso, inicialmente no governo de Getúlio Vargas (Estado Novo, de 1937 a 1945) e depois, de forma diferente, durante a ditadura militar (1964-1985). Ainda hoje, temos uma identidade nacional, temos a necessidade de nos reconhecermos enquanto brasileiros, mas devido à globalização, nossas

⁴ Pode-se chamá-la de estatutária, sob a condição de se lembrar que, nas sociedades modernas, os estatutos e os papéis são múltiplos e que, portanto, o Eu se torna plural (Dubar, 2009, p. 72).

características foram sendo influenciadas pelas culturas dominantes, o que diluiu nossas diferenças e nossas características particulares.

Foi no processo de centralização do poder e, depois, de ampliação e unificação do Estado para o território nacional que, segundo Dubar, houve a mudança predominante da forma comunitária para a forma societária de identificação.

Outro acontecimento determinante para essa mudança de formas identitárias foi o acesso à aprendizagem da escrita e da leitura pela a sociedade em geral. Anteriormente, apenas parte da comunidade era letrada, e com isso havia a centralização do conhecimento; e a forma de transmiti-lo era de domínio de poucos. A liberdade de acesso e interpretação trouxe uma nova “organização simbólica e política” que originou mudanças na religião, na família, e nas ações dos indivíduos.

Outro aspecto social que Dubar (2009) destaca como influente na constituição da identidade na forma societária são as influências e as transformações religiosas pelas quais as sociedades ocidentais passaram nos últimos séculos. A moral, exigida pela religião, ganhou uma grande importância na constituição do eu, gerando, assim, uma nova forma de identidade, com escolhas mais individuais, mais autônomas, mas também com um grau maior de responsabilidade social, que era determinada e “supervisionada” por um Deus em um momento em que as “grandes religiões universais” se constituíam, “um momento essencial da racionalização religiosa” (p. 43)

Foi no seio dessas grandes elites letradas, adeptas das grandes religiões “universais” ou da filosofia grega que se desenvolveu uma forma identitária inédita, ao mesmo tempo pessoal e reflexiva, que permitiu à religião e à moral tornar-se, por muito tempo, o domínio predileto da expressão de um Eu autônomo, distinto de seu papel social, um Si-mesmo reflexivo. (Dubar, 2009, p. 43 e 44)

Denominada como *forma reflexiva* ou *forma relacional para si* é um “modo específico de identificação que consiste em procurar, discutir, propor definições de si mesmo fundadas na introspecção e na busca de um ideal moral” (p. 47) e com a perspectiva de realizar um projeto de vida, determinado por uma força maior, com grande cunho moral e social, “com um sentido subjetivo e que implica a identificação com uma associação de pares pertencentes ao mesmo projeto”.

A esse Nós composto de próximos e de semelhantes corresponde uma forma específica de Eu que se pode chamar Si mesmo reflexivo. É a face do Eu que cada um deseja fazer reconhecer por Outros significativos pertencentes à sua comunidade (Dubar, 2009, p. 73).

A busca pela moral e responsabilidade social ainda faz parte do projeto de vida de muitas pessoas, apesar de em sua maioria ser uma tarefa mais pessoal e não comunitária. No entanto, as comunidades religiosas, nas mais diversas formas de crenças, assim como outras organizações sociais (maçonaria, por exemplo) ainda empreendem esta forma de identificação.

Da reflexão e introspecção características da identidade reflexiva, surgiu uma nova forma identitária que Dubar chamou de *forma biográfica para si* ou *forma narrativa*, em que há “o predomínio da ação no mundo e não da reflexão interna sobre si mesmo” (2009, p. 50), a identidade vai se formar a partir de diferentes interesses interiores e influências exteriores, sempre acompanhados de crises, devido às constantes modificações da sociedade e dos diversos interesses que temos em diferentes momentos da nossa história pessoal. É uma identidade plural, com características que afirmamos ou negamos ter na busca de um reconhecimento e um lugar no mundo.

A “forma biográfica para si” é aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida que se inscreve na duração. É “aquela história que cada um conta a si mesmo sobre o que ele é”, aquele Si narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por Outros significativos, mas também por Outros generalizados. É o indício de uma busca de autenticidade, em um processo biográfico que se acompanha de crises. É a continuidade de um Eu projetado em pertencimentos sucessivos, perturbado pelas mudanças exteriores, sacudido por eventualidades da existência (p. 73).

Na identidade narrativa ou biográfica para si, o sujeito se forma através da subjetividade, incorporando, compreendendo, questionando, negando, aceitando as interpretações que Outros significativos e generalizados fazem de sua identidade. São as diferentes partes de nossa identidade que são apresentadas e interpretadas nas nossas relações sociais.

A relação entre as diversas esferas de atividade é, portanto, uma questão essencial na construção da subjetividade: o “si-mesmo íntimo”, inclusive (e talvez sobretudo) nas relações amorosas, se nutre das experiências familiares, profissionais, políticas etc., e tenta, com a ajuda dos outros (Outro significativo e generalizado), mas também solitariamente, enredá-las. Esse enredamento permite, por si só, a produção compreensiva e narrativa de uma “identidade pessoal” que articula as diversas esferas da existência (Dubar, 2005, p. XXIII).

Temos uma percepção do que somos e tentamos mostrar aos outros as partes que nos constituem conforme as interpretamos. A busca da aprovação dos outros, principalmente os significativos, é constante. O que queremos parecer ser nem sempre é igual à interpretação que fazem de nós. Somos interpretados conforme a subjetividade alheia, ou seja, não haverá duas interpretações iguais de nossa identidade, pois cada um nos verá com olhos diferentes. O que somos ou mostramos ser para cada um com quem convivemos são partes diferentes de nossa personalidade. Agimos e reagimos conforme a situação e as pessoas nela envolvidas. Não podemos “ser a mesma pessoa” no trabalho, como somos em casa ou em uma festa. Não podemos ter a mesma relação com os filhos que temos com amigos. Temos funções diferentes que nos exigem sermos diferentes a cada momento.

Apresento a seguir uma tabela com as diferentes formas identitárias definidas por Dubar, uma vez que nossa identidade é a junção de todas essas formas.

Tabela 1: Resumo das Formas Identitárias apresentadas por Dubar (2009)

Formas Identitárias					
Comunitária					
supõem a crença na existência de <i>agrupamentos chamados “comunidades”, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações.</i>					
Societárias					
supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória. Nessa perspectiva, cada um possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer da vida.					
<i>cultural ou biográfica para outrem, em que “os indivíduos são designados por seu lugar na linhagem das gerações e por sua posição sexuada nas estruturas de parentesco, é determinada pelo pertencimento a um grupo local e à sua cultura herdada, é a supremacia do Nós sobre o Eu”</i>	<i>estatutária ou forma racional para outrem, que “vai desembocar em maneiras novas de sentir, de fazer e de pensar, numa nova definição de Nós ao mesmo tempo em que numa nova concepção do Eu.</i>	<i>identidade nacional, que foi a forma dominante de identificação no século XIX, com o surgimento do nacionalismo, quando “os Estados-nações vão impor-se progressivamente como forma predominante do Nós societário”</i>	<i>reflexiva ou relacional para si é um “modo específico de identificação que consiste em procurar, discutir, propor definições de si mesmo fundadas na introspecção e na busca de um ideal moral”</i>	<i>biográfica para si ou forma narrativa, em que há “o predomínio da ação no mundo e não da reflexão interna sobre si mesmo”</i>	<i>biográfica para si ou narrativa, em que há “o predomínio da ação no mundo e não da reflexão interna sobre si mesmo”</i>

Uma outra faceta do nosso processo de construção de identidade, que se dá na relação com o outro, é a identidade a nós atribuída, que pode ser consonante com a que acreditamos ou desejamos, e neste caso será acolhida, ou entrar em conflito e ser negada. Dubar (2005), baseado no teorema de Thomas do princípio da “predição criadora” afirma que existe “uma modelagem do indivíduo pela imagem que os outros têm dele e pela definição que dão dele”; essa modelagem “só poderá ser operacional se incluir a questão da transação entre a identidade atribuída e a identidade aceita (ou recusada) pelo indivíduo referido” (p. 138). O autor defende ainda que “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” (Dubar, 2005, p. 135).

A soma de todas as nossas “partes” nos faz únicos, através de nossas escolhas de parceiros, grupos sociais, trabalhos, religião e é isso que constitui nossa história, uma história escrita com ações, emoções, interesses, lutas.

Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal quanto social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificáveis. Elas podem assumir formas diversas, assim como são diversas as maneiras de exprimir o sentido de uma trajetória, ao mesmo tempo sua direção e sua significação.

Nesse sentido, nossa identidade se dá na articulação de dois eixos, um objetivo e outro subjetivo. O eixo objetivo, denominado “sincrônico” está “ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação, em um espaço dado, culturalmente marcado”. O eixo subjetivo denominado “diacrônico” está “ligado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída”. Dubar defende que “é na articulação desses dois eixos que intervêm as maneiras como cada um se define, simultaneamente como ator de um sistema determinado e produto de uma trajetória específica” (2005, p. XIX e XX).

Os eixos sincrônico e diacrônico se articulam tanto na interpretação que fazemos de nossa própria identidade, quanto na interpretação dos outros, sejam eles

significativos ou generalizados. O equilíbrio entre todas essas forças e o respeito entre todas as identidades com que convivemos é o que o autor chama de humanidade universal: ter uma identidade múltipla em um mundo que também é múltiplo, ser respeitado e respeitar as escolhas e a individualidade de cada um. Sobre isso, Dubar afirma que

[...] o outro não se reduz aos “muito próximos”, o societário não é a redução do universo às relações privadas, familiares e até amorosas. A abertura para o outro é também a abertura para o mundo, doravante equivalente de humanidade completa. [...] Essa abertura é também vínculo social num sentido novo: não defesa pura e simples de “sua” comunidade contra os outros, mas encontro do “outro”, defesa de sua dignidade, sobretudo se ele é negado como pessoa, humilhado, desprezado. [...] para se dizer como sujeito, é preciso poder reconhecer-se e se fazer reconhecer como ser moral e, cada vez mais, como ser humano pertencente simbolicamente à humanidade inteira e não apenas ao que se acredita ser “sua” comunidade. O desafio dessa configuração centrada na identidade narrativa é o de fazer advir, mesmo que de maneira mínima e segundo vias múltiplas, uma “humanidade universal” mediante um engajamento, por exemplo, humanitário (2009, p. 251).

Esta deveria ser a meta das sociedades atuais, buscar a “humanidade universal”, ter indivíduos que tenham liberdade de escolha e o desejo de viver em um mundo mais respeitoso com as diferenças e as particularidades de cada um, pois só podemos ser quem somos porque nos relacionamos com os outros. Se queremos ser respeitados em nossas escolhas, precisamos respeitar as escolhas alheias.

Identidade Profissional

Vimos que nossa identidade é constituída por meio das relações e escolhas que fazemos, e uma das escolhas que determinam muitos aspectos de quem somos e a função social que exercemos é a nossa identidade profissional. O trabalho remunerado e o reconhecimento profissional são importantes fatores nas sociedades como um todo. Muito do papel que assumimos na comunidade é determinado em função do trabalho que exercemos.

Para definir o que caracteriza uma profissão, Dubar (2005, p. 170) se refere à citação de Carr-Saunders e Wilson, que afirmam que uma determinada profissão “emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica

definida fundamentada em uma formação especializada”. Mellouki e Gauthier (2004), ao citarem Huges, identificam dois momentos importantes para a constituição e reconhecimento de uma profissão. O primeiro é a obtenção da “licença exclusiva de exercer certas atividades em troca de pagamento, de bens ou de serviços. [...] Trata-se, na verdade, da autorização de prática legal, que constitui um passo decisivo para o estabelecimento desse ofício ou dessa profissão” (p. 564) por um determinado grupo de pessoas que passou pela formação exigida por determinada profissão.

Em segundo lugar, se os indivíduos que dispõem dessa licença tiverem, conforme Hughes, “*o senso da solidariedade e de sua própria posição, [eles] reivindicarão um **mandato** para definir os comportamentos que deveriam ser adotados pelas outras pessoas no tocante a tudo o que se relaciona com o trabalho deles*” (Hughes, 1996, p. 99). O mandato amplia de um certo modo o poder simbólico do grupo. Pois os membros munidos de uma licença não só podem exercer individualmente esse ofício, mas, de posse de um mandato, “julgam-se no direito de indicar à sociedade aquilo que, num determinado campo da existência, é bom e justo para o indivíduo e para a sociedade” (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 564).

Para ter uma profissão, é preciso aprendê-la, e as diferentes formas de se tornar um profissional vão desde a aprendizagem passada de pais para filhos, à aprendizagem de um ofício na relação mestre-aprendiz, até as formações em instituições – principal forma na atualidade.

Hoje, iniciamos a formação de nossa identidade profissional na escola, onde temos acesso a conhecimentos específicos que nos possibilitarão a escolha de uma profissão, assim como habilidades sociais que nos prepararão para a entrada no mercado de trabalho.

[...] a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma [...] é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise [...] é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível [...] É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma **identidade “profissional básica”** que constitua não somente uma identidade no **trabalho** mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de **emprego** e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de **formação** (Dubar, 2005, p. 148 e 149, grifos do autor).

A passagem de um papel de aprendiz que exercemos na escola para um papel de profissional que exercemos no mercado de trabalho é um importante momento de transformação e uma vez adquirida a profissão, nos tornamos seres atuantes na comunidade e seremos diretamente relacionados e identificados conforme o *status* daquilo que fazemos. Faremos parte de um grupo de profissionais, seguiremos as regras da profissão e seremos responsáveis por determinado setor da sociedade.

Dubar (2005), baseado nos estudos de Merton, define algumas etapas para a constituição da profissão nos dias atuais, considerando o processo formal e institucional pelo qual passamos para entrarmos no mercado de trabalho.

O primeiro passo consiste em estabelecer as regras para determinado trabalho, estabelecendo principalmente a diferença entre todos os outros concorrentes com funções semelhantes. O atrelamento da profissionalização a uma instituição é sempre eficiente, pois só se torna profissional deste ramo quem passar pelas determinações estabelecidas pela instituição. Para tanto, o autor enfatiza que a instituição educacional é sempre mais eficiente no papel de centralizadora do conhecimento. Com a exigência do diploma como a permissão para atuar, a formação, assim como a atuação profissional, serão padronizadas e hierarquizadas, dando parâmetros e sequência para o desenvolvimento da carreira.

Esta burocratização das carreiras estabelece uma divisão entre os “verdadeiros profissionais” e os “falsos profissionais”, o que “permite, enfim, legitimar o poder interno à profissão por cursos e diplomas de elite reservados a categorias específicas encarregadas da manutenção da ordem simbólica da profissão” (Dubar, 2005, p. 195). O resultado da burocratização e hierarquização das profissões é a segregação social que hoje vivemos. Só são reconhecidos como profissionais bem sucedidos aqueles que conseguem vencer as etapas institucionais, recebem um diploma e conseguem os bons empregos. Este processo está cada vez mais longo e cada vez mais especializado, a escola de Educação Básica já não serve para adquirir um bom emprego, a graduação em alguns casos já também não é suficiente, os diferentes níveis de pós-graduação já passaram a ser requisitos básicos para ocupar determinados cargos. A manutenção prolongada nas instituições de ensino também afeta diretamente a formação de nossa identidade.

Por ter se tornado um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a **formação** intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (p. XXVI, grifos do autor).

A oferta de emprego varia de acordo com as exigências de formação, assim, temos diferentes modelos de profissionais, apresentados por Dubar (2005), a partir do ponto de vista de R. Rivard, que os separa em “três figuras ideal-típicas: o oficial, o físico e o operário”. Cada um deles tem uma trajetória de formação e, assim, uma condição de reconhecimento econômico e social.

O modelo oficial é baseado na “valorização pela função e identificação com um *status*”; o modelo do físico é baseado na “valorização pela formação e identificação com a disciplina, com uma especialidade (setor, indústria...)”; por fim, o modelo do operário é baseado na “valorização pelo resultado e identificação com um cargo” (p. 207 a 209). Dubar traz ainda, como complementação, uma quarta tipologia descrita por Moore, o modelo da Empresa, que são “os assalariados de execução, dos quais uma parcela somente se define a partir do grupo imediato de trabalho. [...] a maioria deles não possui nem qualificação reconhecida nem carreira provável” (Dubar, 2005, p. 210).

Para exemplificar os modelos de R. Rivard, podemos pensar em uma empresa, em que o diretor assume o modelo oficial (geralmente é um proprietário que não tenha necessariamente uma formação institucionalizada para assumir um cargo superior na empresa), o engenheiro reproduz o físico (diplomado por uma universidade, com os conhecimentos técnicos exigidos para a realização de suas tarefas) e o chefe de uma sessão ou o próprio operário da linha de produção será o do modelo operário (ele tem conhecimento apenas de sua sessão, conhecimento adquirido provavelmente na prática, antes de ser supervisor, foi trabalhador desta mesma sessão).

O autor complementa ainda com três orientações dadas por Goldthorpe e Lockwood sobre os operários e empregados que se encaixam dentro das quatro tipologias apresentadas, são elas “instrumental (centrada no resultado financeiro), burocrática (centrada no *status* social) e solidarista (centrada no grupo de trabalho ou na empresa)” (Dubar, 2005, p. 211).

Com a definição dos diferentes modelos de profissional, Dubar (2005) apresenta também, através das análises de Chapoulie, o “tipo ideal de profissional”, que segundo o autor tem que ter:

- Competência tecnicamente e cientificamente fundamentada;
- Aceitação e aplicação de um código ético que regule o exercício da atividade profissional;
- Formação profissional longa em estabelecimentos especializados;
- Controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados os únicos competentes;
- Controle reconhecido legalmente e organizado de acordo com as autoridades legais;
- Comunidade real dos membros que compartilham identidades e interesses específicos;
- Pertencimento pelos rendimentos, o que confere prestígio e poder às parcelas superiores das camadas médias (p. 174).

O prestígio profissional nos coloca em posição hierárquica na sociedade, e isso nos identifica com determinado grupo em detrimento de outros. Seremos detentores de determinados saberes acessíveis para poucos, faremos parte de um grupo seletivo e especializado, teremos uma função no “bom” funcionamento social. Este pertencimento tem um grau de importância particular na construção de nossa identidade.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais (Dubar, 2005, p. 156).

O foco deste trabalho está na identidade profissional do professor de Música, e para isso é preciso avaliar o status da profissão em nosso país e a relação que o indivíduo tem com a função socialmente assumida de educar. Ser professor é ter uma identidade plural, pois a função de educar requer uma série de atitudes e responsabilidades que vão além de ensinar um conhecimento específico. Para isso, apresentarei as características da profissão de professor apontadas por Mellouki e Gauthier. Os autores destacam um complexo emaranhado de características necessárias para as mais diferentes exigências da profissão de professor.

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada (Barlow *apud* Mellouki e Gauthier, 2004, p. 543).

Para ser professor é necessário agregar uma variedade enorme de identidades para conseguirmos realizar as tarefas da profissão. Precisamos escolher o que e como ensinar; transformar, para cada turma a maneira de falar, de agir, de convencer que aquilo que ensinamos tem importância; precisamos ter compromisso com o conhecimento, sem sobrepôr o compromisso que temos com os alunos; temos que escutar, acolher, aconselhar nas mais diversas experiências da vida de nossos alunos. Nosso “objeto” de trabalho são pessoas, com características, sentimentos, vontades, sonhos, dificuldades particulares e é impossível estar alheio a esta diversidade, a esta tarefa de se relacionar com os outros.

Além de ser responsável pelo conhecimento da área escolhida, o professor também exerce o papel de “agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola” (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 545). Não é apenas ensinar conteúdo, é ensinar a ser um cidadão pertencente a uma comunidade, capaz de seguir suas regras e condutas, capaz de compreender e ser compreendido em sua cultura.

[...] o papel do mestre é tornar o aluno – o aprendiz de hoje, o cidadão de amanhã – consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias. Mas seu papel não para aí, pois a cultura não se reduz nem a uma soma de conhecimentos nem a objetos que precisamos conhecer: pintura, arquitetura, modos de vida etc. Os conhecimentos, objetos e modos de vida foram produzidos ou adotados em contextos determinados e a fim de satisfazerem as necessidades determinadas. *É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana.* (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 557, grifo dos autores).

O conhecimento específico, assim como seu lugar na história da cultura humana é parte fundamental do ato de ensinar, mas o professor assume também o papel de socializador, de formador de opinião, de consciência crítica, o que lhe confere um poder de manutenção ou mudança social. Quantas vezes já falamos ou já escutamos falar que é só através da educação que podemos mudar nosso país, nosso mundo? Não é à toa. A educação permite o acesso ao conhecimento da humanidade, mas permite também enxergarmos o mundo, e a lente que usaremos neste olhar será muito influenciada pela forma com que fomos educados pelos nossos professores.

É por causa da importância desse trabalho, real ou potencial, de moldagem, e sobretudo por causa da ameaça que ele representa para os interesses econômicos, políticos ou ideológicos de certos grupos sociais, que o professor pode tornar-se motivo de controvérsia, que a interpretação da missão que lhe é confiada pode constituir uma questão capital, que suas maneiras de ver, sua formação, suas práticas, seus métodos e suas relações com os alunos podem ser contestados (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 552 e 553).

Penso que este potencial de “moldar” opiniões e assim contestar o *status quo* da sociedade, ao menos no Brasil, é um dos fatores para a grande desvalorização da profissão de professor. Se tivéssemos de fato o reconhecimento e o aval da sociedade para realizarmos a tarefa de formar cidadãos conscientes de seu lugar no mundo, eu acredito que teríamos uma sociedade muito diferente. Se a escola fosse um local para dar acesso igualmente para todos, independente de classe, credo ou etnia, talvez fossem atenuadas as divisões sociais em que vivemos hoje. A desvalorização do professor e de seu local de trabalho, a escola, deixa claras as intenções políticas e sociais em nosso país. Não é interessante que toda a sociedade tenha acesso aos mesmos conhecimentos, à mesma oportunidade de avaliar e criticar, que os professores tenham a formação e a condição ideal de trabalho para promover a equidade social.

Vimos, ao longo da história, como a educação pode transformar, tanto para melhor quanto para pior, a independência social, moral e crítica dos povos. Todas as colonizações começaram com violência, mas se consolidaram na educação, assim como a superação de regimes de opressão social foram conquistados também por meio da educação.

Mellouki e Gauthier (2004) defendem que os professores são “mandatários da ordem (no sentido mais amplo do termo: ordem social, cultural, política, etc.), movendo-se ao sabor dela, oscilando quando ela oscila, mudando quando ela muda,

perturbando-a quando ela os perturba”; para os autores, é isso que “constitui a força e a fraqueza” de ser professor (p. 554). Entendo que a força vem desse poder de influência que temos na relação com nossos alunos, e a fraqueza, porque conscientes dessa força, os interessados na manutenção do *status quo* nos desqualificam.

Os autores definem três papéis exercidos pelos professores no processo de educação: o de herdeiro, de intelectual e de intérprete.

Como herdeiro, o professor faz parte de uma cultura que o constitui, que faz dele um membro de uma coletividade possuidora de uma história, de uma organização social, de uma forma de governo, de uma cultura que modela a sua identidade e a sua maneira de representar a si mesmo como indivíduo e membro de uma comunidade que exerce uma atividade determinada e tem preferências políticas e objetivos na vida. (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 556).

Ser **herdeiro** é ter um papel na sociedade, é ser um indivíduo socializado e um agente socializador. Todo processo de socialização requer o conhecimento de sua cultura e a formação de opinião sobre ela. Como cidadão, o professor é socializado e como profissional, é sua função socializar. Para os autores, a função de socializar, de formar cidadãos “nunca foi e nunca será uma escolha para o professor, mas uma obrigação que faz parte da própria natureza da profissão de ensinar e educar” (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 558).

Referindo-se a Lipset, os autores definem o **intelectual** como sendo “todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura, esse universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião” (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 550). Como intelectual, o professor também exerce o papel “de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e de procedimentos pedagógicos”. Ou seja, é parte da função do educador ensinar os conhecimentos, as regras e condutas sociais, mas é também sua função criar conhecimentos, mudar as regras e contestar as condutas sociais, modificando e criando cultura.

E por fim, a função de **intérprete**, segundo os autores, se dá por que:

Nem os conhecimentos a serem ensinados, nem as regras de conduta, nem as formas de pensar e de ser de hoje e de antigamente podem ser compreendidas imediatamente ou terem o seu significado revelado sem esforço de interpretação. O professor desempenha, portanto, diariamente, o papel de intérprete [...] *Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação (de textos, de situações, de intenções e de sentimentos de outrem, DO OUTRO)* (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 559, grifos dos autores).

Na conjunção destes papéis, o professor assume a responsabilidade social de transmitir sua herança, de criar e recriar os conhecimentos que possui e de interpretar tanto objetivamente quanto subjetivamente as situações e as relações estabelecidas com seus alunos. É sua tarefa, segundo Mellouki e Gauthier (2004) “tornar melhores as crianças que estão sob a sua responsabilidade: mais “cognoscentes”, de bem consigo mesmas e com os outros, dotadas dos conhecimentos e das qualidades necessários ao exercício de uma atividade profissional e à integração na sociedade” (p. 566).

Como herdeiro, intelectual e intérprete, o professor se transforma em um exemplo de atitudes e escolhas para cada um de seus alunos, de modo que cada gesto, cada palavra, cada movimento têm o potencial de serem aprendidos, copiados ou contestados. A responsabilidade de ser professor se torna maior quando pensamos que poderemos nos tornar “um outro significativo”, e não apenas “generalizado”, e assim, participar ativamente na constituição da identidade de outra pessoa.

Se pais e mestres sentissem, de maneira mais constante, que nada pode acontecer diante da criança sem deixar marcas nela, que aquilo que ocorrerá com sua mente e com seu caráter depende dessas milhares de pequenas ações insensíveis que acontecem a cada momento e nas quais não prestamos atenção por causa de sua insignificância aparente, eles tomariam mais cuidado com sua linguagem e com sua conduta. (Durkheim *apud* Mellouki e Gauthier, 2004, p. 567).

Como profissionais da educação somos responsáveis pela construção e manutenção da cultura de ontem, da organização e mudança da sociedade de hoje e da educação e formação do cidadão de amanhã. Por estarmos em contato direto com as pessoas, e sermos responsáveis pelas relações com elas e entre elas estabelecidas, nossa identidade é influenciada pelos alunos, assim como influenciemos direta ou indiretamente, em maior ou menor grau, a formação da identidade de cada um deles.

Capítulo 3 - Metodologia

Os caminhos que percorremos e as decisões que tomamos ao longo deste caminhar determinam quem somos, como somos, e nos tornam únicos dentro de um universo de possibilidades. Nossa cultura, nossa identidade são construídas e reconstruídas em um emaranhado de experiências passadas e presentes. Na pesquisa, este fato também é verdadeiro. Construí um projeto, com as experiências que tive e as curiosidades que tenho hoje, para tentar chegar a uma resposta, mesmo que seja provisória, e que mude após outras vivências. As minhas escolhas deram a este trabalho sua identidade, que será única, porque este caminho percorrido é carregado de particularidades da pesquisadora, da orientadora, dos autores referenciados e de tantos outros que para ele contribuíram. Para tanto, apresento aqui nossos passos, para que outros possam nos acompanhar e nos levar para outras descobertas.

Começo pela definição da pesquisa qualitativa, cujos pressupostos foram usados para coletar e analisar os dados, a seguir, apresento os métodos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo com entrevistas, ambos utilizados para a coleta de dados, caracterizando minha pesquisa como de metodologia mista.

Alves-Mazzotti utiliza a definição de Patton para explicar a pesquisa qualitativa, em que a principal característica é ser “compreensiva” e interpretativa. A compreensão e a interpretação do sujeito ou objeto do estudo perpassam as “crenças, percepções, sentimentos e valores” do pesquisador, que é quem dá o sentido, o significado da pesquisa. O envolvimento direto e prolongado do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a interpretação das situações observadas, os significados atribuídos pelo pesquisador, geram dados qualitativos, tais como: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos” (Alves-Mazzotti, 1999, p. 132). Para Minayo (2004):

As Metodologias de Pesquisa Qualitativa, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (2004, p. 10).

Significado e intencionalidade foram considerados e incorporados à coleta e às análises tanto do conteúdo publicado nos artigos (pesquisa bibliográfica) quanto do discurso apresentado pelos entrevistados (pesquisa de campo), no intuito de entender como cada um deles representa, entende e narra suas identidades.

Pesquisa Bibliográfica

Uma das metodologias utilizadas no meu trabalho foi o da pesquisa bibliográfica seguindo a definição de Lima e Miotto (2007) que afirmam que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (p. 38).

Para que o rigor científico seja mantido, segui os procedimentos sugeridos pelas autoras para a coleta de dados, que serão apresentados aqui com o maior detalhamento possível para que futuros autores e leitores possam compreender o caminho percorrido.

A relação do que encontrei na produção científica e nas entrevistas será apresentada nos Capítulos 4 e 5 .

Seguindo as orientações de Lima e Miotto (2007), foram estabelecidos os parâmetros temático, linguístico, cronológico e as principais fontes de busca, que foram:

- a) **Parâmetro temático:** a identidade profissional do professor de música, tendo como temas relacionados a identidade do professor de música, os processos de socialização na formação da identidade do professor de música.
- b) **Parâmetro linguístico:** os artigos encontrados nas bases de dados consultados foram todos publicados em língua inglesa.
- c) **Principais fontes:** escolhi artigos publicados em periódicos das áreas de Educação, Educação Musical e Música;
- d) **Parâmetro cronológico:** os últimos 10 anos – de 2008 a 2017

A coleta de dados foi realizada via internet, no primeiro semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017. A pesquisa foi realizada nas seguintes fontes:

- Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)

- Revista Opus
- Anais dos Congressos Nacionais da ABEM
- Anais dos Congressos Nacionais da ANNPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música)
- Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
- Base de dados Portal Eletrônico da CAPES
- Base de dados ERIC

A justificativa de escolha destas fontes se deu pela importância que cada uma tem para a divulgação da produção científica em Educação Musical.

A Revista da ABEM é a publicação mais reconhecida da área de Educação Musical, avaliada como *qualis* A2, no sistema *webqualis*, onde são publicados artigos de “caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiência pedagógicas”. São cerca de 36 artigos inéditos, publicados anualmente, desde 1991 (*site* da ABEM⁵).

A revista Opus é o periódico científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), foi “criada em 1989, uma publicação seriada quadrimestral, cujo objetivo é divulgar a pluralidade do conhecimento em música, considerados aspectos de cunho prático, teórico, histórico, político, cultural e/ou interdisciplinar”. É “indexada pelo *Repertoire International de Littérature Musicale* (RILM) e classificada no estrato A1 do Qualis Periódicos, da CAPES (quadriênio 2013-2016)⁶.

Apesar do Brasil ter outras revistas de divulgação científica no campo da Música e da Educação Musical, considereei apenas a Revista da ABEM e da Opus pela classificação que estas têm junto à CAPES.

A ABEM enquanto associação promove congressos nacionais e encontros regionais, desde o ano de 1992. Dos anos 1992 até 2011, os congressos nacionais eram realizados anualmente, e a partir de 2011, começaram a ocorrer a cada 2 anos. Ao longo deste período houve 22 congressos nacionais realizados nas diferentes regiões do Brasil. Os encontros regionais variam sua periodicidade de acordo com cada região, tendo havido ao todo: 9 encontros da Regional Sudeste, 16 encontros da Regional Sul, 8

⁵ Informações retiradas do site: www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem

⁶ Informações retiradas do site: www.anppom.com.br/revista/index.php/opus

encontros da Regional Norte, 12 encontros da Regional Nordeste e 13 encontros da Regional Centro-Oeste⁷. Apesar da importância dos encontros regionais, decidi realizar a pesquisa somente nos anais dos congressos nacionais, por entender que estes aglutinam as principais produções.

A ANPPOM neste ano de 2016 realizará seu 26º congresso nacional, em que pesquisas em diferentes áreas da Música são apresentadas. Dentro do congresso, as áreas de conhecimento são divididas em: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia/Música Popular, Música e Interfaces (Cinema, Cognição, Mídia e Semiótica), Musicologia/Estética Musical, Musicoterapia, Performance, Sonologia, Teoria e Análise⁸. A pesquisa foi realizada no GT (Grupo de Trabalho) de Educação Musical dos anais dos congressos nacionais.

A ANPEd, criada em 1978, desde então realiza reuniões periódicas, nacionais e regionais, e apesar de não ser específica da área de Música ou da área de Educação Musical, tem em sua composição um GT de Educação e Arte, criado em 2009, que agrega pesquisas importantes na área de nosso interesse e nos GTs de Formação de Professores.

As bases de dados da CAPES e ERIC foram escolhidas por serem as principais fontes de acesso a publicações nacionais e internacionais.

Os descritores escolhidos foram diferentes devido as diferentes áreas que as bases abrangem. Nas publicações da área de Educação Musical ou Música (Revista da ABEM, anais da ABEM e anais da ANPPOM) não foi necessária a utilização dos descritores: Educação Musical, Educador Musical, Professor de Música e Música por serem periódicos das áreas de Educação Musical e Música. Nas demais bases, por tratarem de diversas áreas de conhecimento, a especificidade da Educação Musical/Música se fez necessária.

A coleta de dados nas revistas, anais e bases de dados foi diferenciada pela disposição do material em cada uma delas. Nos anais, os artigos estavam completos e faziam parte de uma mesma publicação, o que permitiu usar a ferramenta de busca do computador, que selecionava os descritores todas as vezes que estes apareciam. Nas revistas, a coleta foi feita em quatro etapas: 1) acessar revista por revista, que eram disponibilizadas em *links* separados; 2) no primeiro *link* foi possível acessar o título de cada artigo, que estavam também separados individualmente; 3) o *link* de cada artigo

⁷ Informações retiradas do site: www.abemeducacaomusical.com.br

⁸ Informações retiradas do site: www.anppom.com.br

dava acesso ao resumo e palavras-chave; 4) acesso ao texto completo. Nas bases de dados, a ferramenta de busca selecionava os artigos a partir da presença dos descritores nos títulos, resumos e/ou palavras-chave. Devido à estrutura de disposição do conteúdo nas revistas e bases de dados, não foi possível utilizar a mesma ferramenta utilizada nos anais.

- Todas as revistas (da ABEM, Música – pesquisa e conhecimento, Em Pauta, Opus, Educação Musical e Educação, Revista Brasileira de Música) pela leitura dos títulos, tendo em vista os descritores: *Identidade Profissional, Perfil Identitário, Identidades Profissionais e Socialização*; e a leitura dos resumos daqueles que não continham estes descritores, mas que pareciam se aproximar do tema;
- Anais dos Congressos Nacionais da ABEM pela realizada com a ferramenta de busca do computador, utilizando “ctrl F” (buscar) para os descritores: *Identidade Profissional, Perfil Identitário, Identidades Profissionais e Socialização*;
- Anais dos Congressos Nacionais da ANPPOM pela leitura dos títulos dos trabalhos apresentados no GT de Educação Musical e por “ctrl F” para os descritores: *Identidade Profissional, Perfil Identitário, Identidades Profissionais e Socialização*;
- Leitura dos títulos dos trabalhos apresentados nos GT de Formação de Professores tendo em vista os descritores: *Identidade Profissional, Perfil Identitário, Identidades Profissionais e Socialização* juntamente com *Educação Musical, Música e Artes*;
- Para a pesquisa no Portal da Capes foram utilizados os seguintes descritores: “Identidade Profissional” *and* “Educação Musical”, “Identidade Profissional” *and* “Educador Musical”, “Identidade Profissional” *and* “Música”, “Educação Musical *and* Socialização”, “Educador Musical *and* Socialização”, “Professor de Música e Socialização”, “Professional Identity” *and* “Music Education”, “Professional Identity” *and* “Music Educator”, “Professional Identity” *and* “Music Teacher”, “Music Education *and* Socialization”, “Music Educator *and* Socialization” e “Music Teacher *and* Socialization”. Utilizei a palavra *Socialization* com as duas grafias que encontrei nos textos, com “s” e com “z” – *Socialization* e *Socialisation*;

- Para a pesquisa no Portal ERIC foram utilizados os seguintes descritores: “Professional Identity” and “Music Education”, “Professional Identity” and “Music Educator”, “Professional Identity” and “Music Teacher”, “Music Education and Socialization”, “Music Educator and Socialization” e “Music Teacher and Socialization”. Utilizei a palavra *Socialization* com as duas grafias que encontrei nos textos, com “s” e com “z” – Socizalition e Socialisation.

Uma vez definidos os critérios para a seleção do material, as fases apresentadas por Lima e Miotto (2007, p. 41) e que foram por mim seguidas são:

1. **Leitura de reconhecimento do material bibliográfico** – leitura rápida que para localizar e selecionar o material;
2. **Leitura exploratória** – leitura dos resumos com o objetivo de verificar se o material selecionado interessa para o estudo;
3. **Leitura seletiva** – leitura mais demorada para selecionar o material que se relaciona com o objetivo do trabalho e descartar os que são de temas secundários;
4. **Leitura reflexiva ou crítica** – estudo crítico com finalidade de ordenar e sumarizar as informações do material para responder aos objetivos da pesquisa;
5. **Leitura interpretativa** – momento de relacionar as ideias das obras selecionadas com as ideias do pesquisador com o objetivo de responder o problema da pesquisa.

Os resultados das primeiras três fases estão apresentados nos quadros a seguir, para que fique mais fácil a visualização dos dados encontrados e descritos na sequência.

Quadro 1 - Resultado da Pesquisa na fase de leitura exploratória.

Local da Pesquisa	Forma de busca	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Revista da ABEM	Leitura de todos os títulos	01	0
Revista Música – pesquisa e conhecimento	Leitura de todos os títulos	0	0
Revista Em Pauta	Leitura de todos os títulos	0	0
Revista Opus	Leitura de todos os títulos	0	0
Revista Educação Musical e Educação	Leitura de todos os títulos	0	0
Revista Brasileira de Música	Leitura de todos os títulos	0	0
Congressos Nacionais da ABEM	“Ctrl F” com os descritores: <ul style="list-style-type: none"> • Identidade Profissional • Identidades Profissionais • Perfil Identitário 	03	0
Congressos Nacionais da ANPPOM	“Ctrl F” com os descritores: <ul style="list-style-type: none"> • Identidade Profissional • Identidades Profissionais • Perfil Identitário 	0	0
Reuniões Nacionais da ANPED	Leitura dos títulos nos GTs de: Formação de Professores e Educação e Arte	02	0
ERIC	Busca com os descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1) “Professional Identity” and “Music Education” 2) “Professional Identity” and “Music Educator” 3) “Professional Identity” and “Music Teacher” 4) “Socialization” and “Music Education” 5) “Socialization” and “Music Educator” 6) “Socialization” and “Music Teacher” 	1) 92 2) 26 3) 77 4) 34 5) 08 6) 18	16*
Portal CAPES	Busca com os descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1) “Identidade Profissional” and “Educação Musical” 2) “Identidade Profissional” and “Educador Musical” 3) “Identidade Profissional” and “Música” 4) “Socialização” and “Educação Musical” 5) “Socialização” and “Educador Musical” 6) “Socialização” and “Professor de Música” 7) “Professional Identity” and “Music Education” 8) “Professional Identity” and “Music Educator” 9) “Professional Identity” and “Music Teacher” 10) “Socialization” and “Music Education” 11) “Socialization” and “Music Educator” 12) “Socialization” and “Music Teacher” 	1) 01 2) 0 3) 11 4) 04 5) 0 6) 0 7) 151 8) 120 9) 133 10) 38 11) 01 12) 17	16*

* Nas bases de dados ERIC e Periódicos da CAPES, a busca com os descritores trouxe basicamente os mesmos trabalhos, então, considerei a soma dos trabalhos encontrados nas duas bases.

Ao todo, apareceram 845 itens em todas as bases pesquisadas nos diferentes momentos de busca. Foi feita a leitura de todos os títulos, mas apesar da especificação dada à área de conhecimento pelos descritores utilizados, a maioria dos trabalhos era de outras áreas (Psicologia, Matemática, Estatística, Educação, entre outros), principalmente os das bases da Capes e Eric. Após a exclusão dos artigos que não eram da Educação Musical e da Música, mais um corte foi feito: a exclusão dos trabalhos que focavam na atuação docente e não na formação da identidade; na identidade do músico e não do professor de música; e trabalhos de história de vida, sem o enfoque no tema de meu interesse. Com este segundo corte, restaram 38 itens, sendo 2 teses, 4 dissertações, e 32 artigos.

Tomei a decisão de utilizar somente os artigos como dados, devido ao alcance de divulgação destes; sendo assim, fiz a leitura completa dos 32 artigos que foram escritos por autores de 14 diferentes nacionalidades e publicados em anais de encontros e revistas acadêmicas.

Destes 32 artigos, após a leitura, foram descartados os que não tinham como foco o tema do meu trabalho; os que utilizaram como metodologia a pesquisa bibliográfica; os que versavam sobre pesquisas não concluídas; e os ensaios, por apresentarem a argumentação do autor e não se apoiarem em dados empíricos. Finda esta seleção, restaram 16 artigos, de 5 nacionalidades que versam sobre a identidade profissional do professor de música e os processos de socialização para a construção desta identidade.

Pode-se verificar que houve uma alta na produção entre os anos 2012 e 2014 e pela leitura dos artigos, é possível verificar que o interesse pela identidade profissional do professor de música surgiu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 com as primeiras publicações em teses e dissertações, e conseqüentemente alguns artigos após esta data. Em 2012, este assunto retoma com algumas confirmações e algumas contestações dos achados anteriores. A análise dos conteúdos dos trabalhos selecionados consta do Capítulo 4.

Pesquisa de Campo – Entrevistas

Minha pesquisa se iniciou com a intenção de ser de natureza bibliográfica, mas, acatando as sugestões da comissão avaliadora da tese no exame de qualificação, decidimos – eu e minha orientadora – fazer também uma pesquisa de campo, a fim de

entender melhor os processos de formação da identidade do professor de Música na Educação Básica no Brasil. Assim, decidimos realizar entrevistas com professores que tivessem licenciatura em Música, que ensinassem Música na escola pública e que tivessem uma atuação como músico fora do ambiente escolar. A escolha dos sujeitos foi feita a partir do conhecimento pessoal da pesquisadora, que, por atuar na mesma área e na mesma cidade, conhece todos os professores da rede pública, sendo os dois sujeitos escolhidos os que se encaixavam melhor nos critérios estabelecidos.

Construí um roteiro de entrevista (Apêndice 1) baseado no conhecimento adquirido pelo estudo do referencial teórico. O roteiro contém várias perguntas de um mesmo tema, com o intuito de aprofundar aos poucos as respostas dos entrevistados, caso eles mostrassem abertura para isso. As questões abordavam cada aspecto de maneiras diferentes para que permitissem diferentes formas dos entrevistados se expressarem. O roteiro não foi seguido à risca, como pergunta e resposta, mas sim utilizado como uma referência para a pesquisadora.

Como o roteiro era longo, a fim de contemplar os objetivos da pesquisa, pensei inicialmente em realizar as entrevistas em mais de uma sessão. No entanto, ambos os participantes preferiram fazê-la de uma só vez. Diante disso, a fim de gerar um ambiente confortável, servi sucos e petiscos, e fui de tempos em tempos perguntando se desejavam continuar ou interromper a entrevista, dando a eles a liberdade de escolha.

Para Deslantes (1994):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (p. 57).

Fiz inicialmente o convite a Lígia, que havia sido contratada pela prefeitura por meio de um concurso público para professores de Artes, há quase 10 anos. Já no momento do convite, contei-lhe sobre minha pesquisa que foi mais bem explicada quando nos encontramos para a entrevista. Conseguimos marcar para meados de

outubro, em 2016, em uma terça-feira de manhã. Levei o roteiro da entrevista (Apêndice 1) impresso e ofereci para que ela lesse, mas decidimos começar a conversa tendo o roteiro como um guia em uma estrutura mais de conversa. Para Bogdan e Biklen (1994)

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guia, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (p. 135).

A entrevistada começou tímida, mas aos poucos as respostas começaram a se alongar, de modo que ficamos por quase duas horas e meia em uma conversa pouco linear, em que mudávamos e voltávamos para os assuntos conforme eles iam surgindo. Ela se lembrou da infância e da juventude demonstrando a alegria em recordar essas memórias até entrarmos nas experiências atuais com a profissão. Neste momento, sua emoção foi aflorando e sua angústia tomando conta, até ela pedir para parar. Ainda faltavam algumas perguntas e assuntos do roteiro, então, combinamos de marcar um novo encontro. Eu a convidei para almoçar, mas ela agradeceu e recusou o convite. Estava claro o desconforto gerado pela entrevista.

Deixei passar algumas semanas e entrei novamente em contato para tentarmos continuar, marcamos algumas vezes e todas elas foram desmarcadas um pouco antes de nos encontrarmos. Na última tentativa perguntei se ela se sentia mais confortável em não continuar, e a resposta foi positiva. Perguntei se eu poderia utilizar os dados da nossa primeira conversa ou se eu deveria descartá-los, ela me deu sua autorização, contanto que eu não a identificasse. Sugeri-me o pseudônimo que usei nas descrições dos dados e solicitou que eu tirasse as informações que a identificassem (nome da cidade de origem, da escola onde trabalha, entre outros). Essas restrições foram todas acatadas por mim.

A reação de Lígia fez lembrar o pensamento de Pollak (1992), para quem:

[...] contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente é solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si (p. 213).

Vi que a crise profissional vivenciada por Lígia naquele momento acrescentou muito a esta dificuldade de falar de si colocada por Pollak, fazendo com que ela se negasse a continuar a entrevista e que não concordasse em ser identificada na tese.

Meu outro entrevistado foi Matheus, também professor concursado no sistema municipal de ensino e que atua como professor de Música da escola pública.

Matheus é licenciado em Música há quase 10 anos. Devido às apresentações com seu grupo de flauta no final do ano, conseguimos nos encontrar quase às vésperas do Natal. Era 22 de dezembro de 2016 às 19h30. Ele chegou animado para a conversa. Conversamos por quase meia hora até nos sentarmos para de fato iniciarmos a entrevista. Como no caso de Lígia, expliquei melhor minha pesquisa e apresentei o roteiro de perguntas, dando a opção de seguirmos cada uma delas ou conversarmos mais abertamente. A segunda opção foi a escolhida. Desde a primeira pergunta sua resposta foi com convicção, tudo que conversamos parecia estar muito certo e consolidado. Falar de seu projeto, suas aulas, seus alunos era prazeroso, o brilho nos olhos e o sorriso no rosto o acompanharam durante as duas horas de entrevista. Cumprimos todo o roteiro, além das perguntas e assuntos que surgiram ao longo da conversa. Após a análise, entrei em contato com ele para perguntar se ele gostaria de ser identificado e a resposta foi positiva, então, usei seu nome e as informações que o identificam na íntegra.

Ambas as entrevistas, para mim como pesquisadora, trouxeram dados importantíssimos para a compreensão do meu tema de pesquisa, e como pessoa me trouxeram um sentimento de gratidão, por Lígia e Matheus me permitirem ouvir, participar e aprender com as histórias de suas vidas. Comigo aconteceu o que relata Ecléia Bosi:

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência (Bosi, 2003, p. 61).

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra. Enviei para os participantes a transcrição para conferirem se havia algum erro ou alguma parte que eles gostariam que fosse retirada. Após aprovação deles, iniciei as análises tendo como parâmetro os temas da pesquisa: Identidade e Socialização.

Para a apresentação dos dados e as análises, categorizei as falas de acordo com a história de vida de cada um, seguindo o tempo cronológico dos acontecimentos, sendo elas: identidade musical, formação profissional, identidade profissional, entrada na profissão e atuação profissional. No caso de Lígia, a categoria crise de identidade foi adicionada pelo situação profissional que ela se encontrava. Deslantes explica que:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (1994, p. 70).

Além dos autores que serviram de base teórica para esta pesquisa, apresentados nos Capítulos 2, outros estudos foram acrescentados para a discussão dos dados, principalmente no campo da Educação Musical.

No Capítulo 5, as entrevistas e as análises referentes a cada participante são apresentadas separadamente, para respeitar a individualidade de cada um. As falas selecionadas serão apresentadas na “voz” de cada entrevistado, para que o leitor possa “ouvir” suas histórias da forma como eles desejaram contá-las. A interpretação dada a elas está sujeita ao meu olhar, meu interesse e meu aporte teórico, sendo ele pessoal e até mesmo provisório.

Capítulo 4 - Análise dos Artigos

A escolha dos artigos foi feita com a intenção de analisar o que autores de diferentes nacionalidades discutem sobre a identidade do professor de Música. O foco da busca foi a identidade profissional, porém a socialização, por ser um processo intrínseco à constituição da identidade, também constituiu tema de interesse. Tomei a decisão de ampliar a busca para países estrangeiros porque não havia produção brasileira veiculada nas fontes consultadas, e isso trouxe um olhar ampliado para a realidade do professor de Música no ocidente, e também uma sensação de conexão, devido às situações similares que vivenciamos, apesar das diferenças em relação ao contexto nacional.

Pela grande divulgação norte-americana, a diversidade ficou um pouco restrita, porém os poucos artigos encontrados nos outros quatro países pesquisados confirmaram uma realidade um tanto similar no que diz respeito à formação da identidade do professor de Música e às potencialidades e dificuldades do trabalho musical na escola de Educação Básica. Pela experiência de outros pesquisadores, pude confirmar algumas de minhas hipóteses e alterar alguns olhares equivocados que eu tinha antes do estudo. Percebi os avanços no conhecimento científico de colegas de profissão de diferentes nacionalidades que me possibilitaram avançar como pesquisadora e como professora.

Em uma busca paralela, feita a partir das referências citadas nos artigos selecionados, encontrei uma produção muito maior do que esta aqui apresentada, mas para respeitar o rigor científico da coleta de dados, considerei apenas os encontrados pelos meios de busca escolhidos. Os dezesseis artigos não representam toda a produção divulgada, mas possibilitam diferentes olhares para o tema.

Apresentarei as principais características de cada artigo com o intuito de contextualizar o leitor na produção sobre a identidade profissional do professor de Música da escola de Educação Básica da Austrália, Espanha, Estados Unidos (EUA), Reino Unido e Suécia, países em que os artigos foram publicados, como explicado no capítulo anterior.

Seguirei uma apresentação cronológica de publicação porque os artigos mais recentes fazem referência à produção anterior e também será possível averiguar o avanço do conhecimento a partir do que foi sendo publicado ao longo dos anos.

O primeiro artigo tem o título: “Músicos e Professores - A Socialização e a Identidade profissional do Professor de Música”⁹, foi escrito por Daniel S. Isbell, da Ithaca College, nos EUA e publicado no *Journal of Research in Music Education* em 2008.

Esta pesquisa foi realizada com 578 participantes de 30 diferentes universidades norte-americanas com o objetivo de examinar os processos de socialização e a identidade profissional de graduandos em estágio supervisionado (nos EUA, no final da Licenciatura em Música, os alunos realizam em tempo integral o estágio em sala de aula, supervisionado pelo professor de Música da escola).

As questões de pesquisa foram: (a) quais as principais facetas da socialização primária e secundária?; (b) o interacionismo simbólico é viável para interpretar a identidade profissional?; (c) existe alguma relação entre as variáveis da socialização primária e secundária e a identidade profissional?

Como aporte teórico, o pesquisador definiu que a socialização profissional é o processo em que a pessoa aprende a adotar, desenvolver e mostrar as ações e comportamentos típicos e únicos de uma profissão. Para professores, esta socialização começa com o primeiro envolvimento com a escola, quando ainda criança. Quando concluem o ensino médio, os futuros professores já foram socializados nas normas e regras do ato de ensinar por doze anos de observação do trabalho de seus próprios professores. Para o autor, a socialização profissional primária se dá antes da entrada na graduação e a secundária durante e após a graduação.

Para definir o interacionismo simbólico, o pesquisador se baseou em Bruner¹⁰ que afirma que “cada pessoa utiliza um processo interpretativo para determinar como ela irá interagir com os outros. Para interpretar as ideias e ações dos outros, o indivíduo assume um papel de outro significativo ou generalizado, imagina como os outros o percebem e age de acordo” (tradução própria).

Nesta perspectiva, a resposta à primeira pergunta foi que o principal processo de socialização primária se deu nas experiências práticas com música, principalmente em situações de apresentações musicais públicas e participações em festivais, mais do que a influência das pessoas em si. Das pessoas que influenciaram a escolha profissional, os participantes destacaram os pais, durante a infância, na introdução e incentivo do estudo

⁹ Título Original: “*Musicians and Teachers – The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers*”

¹⁰ Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

musical, e os professores de Música da escola, principalmente os regentes do ensino médio, como o modelo que inspirou os participantes na escolha de se tornarem professores.

O autor chama a atenção de que os professores da escola, assim como os professores particulares de instrumento, incentivam seus alunos a se tornarem músicos e não professores, mas o vínculo estabelecido entre eles e a vontade de ser e fazer a mesma coisa traz o desejo nos alunos de se tornarem também professores.

A socialização secundária é dada também pela experiência prática, mas agora nas atividades pedagógicas de disciplinas de educação musical e estágio supervisionado. A relação com os colegas e professores também são importantes processos socializadores, mas também, na opinião dos participantes da pesquisa, com menor influência do que as experiências em si.

Para responder a segunda questão de pesquisa, o autor perguntou aos participantes em que identidade eles mais se encaixavam e percebiam ser identificados pelos outros durante a socialização primária e secundária, entre as seguintes opções¹¹: educadores, professores, educadores musicais, professores de Música, músicos, *performances*, artistas musicais e regentes. Os resultados mostraram que quando identificados com os papéis de músico (músico, *performance*, artistas musicais) a percepção própria e a dos outros é bastante próxima, mas quando identificados nos papéis de professores (educadores, professores, educadores musicais, professores de Música e regentes), os participantes acreditam que há uma distância entre suas próprias percepções e a dos outros, afirmando que não se sentem reconhecidos como tal. Isso se dá porque os participantes ainda estão em processo de formação para se tornarem professores, ainda não ingressaram na profissão e por isso não são reconhecidos como profissionais. No entanto, já são músicos, já tocam, se apresentam e por isso são reconhecidos.

Um fator que chamou a minha atenção foi que os participantes da pesquisa colocaram o papel de regente na identidade de professor e não músico e veremos que, em outros artigos, os professores já experientes se sentem mais músicos do que professores quando estão regendo. Acredito que isso se dá porque os alunos da graduação ainda fazem relação do papel de regente com seus professores do ensino

¹¹ O autor apresenta diferentes nomes para funções similares (professor e educador / músico e *performance*) porque ele utilizou a nomeação dada pelos sujeitos da pesquisa, sem entrar no mérito se elas são iguais ou diferentes e sem apresentar nenhuma discussão sobre essa questão. Utilizei na tradução as mesmas nomenclaturas utilizadas pelo autor para ser fiel a escrita apresentada.

médio, que para eles, apesar de regentes da banda, são principalmente professores, já os profissionais veem na regência a oportunidade de trabalhar mais diretamente com o fazer musical do que as outras atividades que realizam como professores de Música, fazendo com que se sintam mais músicos do que professores.

E por fim, sobre as relações entre socialização primária, socialização secundária e identidade profissional, o autor enfatiza que apesar de muitas influências da socialização primária ainda serem fortes para os futuros professores de Música, não há nada que os estudantes encontrem antes da graduação que aparentemente afete a formação da identidade profissional tanto quanto as experiências práticas em Educação Musical, como as que acontecem durante o estágio supervisionado (tradução própria). Nesse sentido, o autor chama a atenção dos formadores de professores de Música para que promovam vivências práticas e valorizem os aspectos pedagógicos da formação para que os alunos se tornem profissionais seguros e capazes.

As contribuições do artigo, a meu ver, estão no destaque da importância dos processos de socialização primária, na escola¹², para se escolher uma profissão na Música, e como é fundamental defendermos o direito ao acesso à Educação Musical, para que qualquer pessoa tenha a oportunidade de escolher se tornar professor de Música assim como ele tem para qualquer outra profissão. Ressalto também a importância das experiências práticas pedagógicas durante a graduação para a formação da identidade profissional do professor de Música e como os currículos devem promover em abundância atividades que formem e fortaleçam a identidade do futuro professor.

Concordo que a identidade do professor é consolidada na graduação a partir de experiências em que o aluno se veja como professor, mas, porque passamos a maior parte de nossa infância e juventude na escola, observando, copiando e aprendendo como ser professor, nossa entrada no mundo da profissão se dá desde que somos crianças.

O próximo artigo analisado foi de Rhoda Bernard, professora norte-americana do Departamento de Educação Musical da Universidade de Boston, intitulado

¹² Os artigos aqui analisados apresentam um referencial teórico que defende que a socialização profissional primária são os processos de socialização que ocorrem antes da graduação e a secundária durante e após a graduação, divergindo do que defende os autores de referência da minha pesquisa – Dubar (2005 e 2009) e Berger e Luckman (2012) que defendem que os processos de socialização primária ocorrem na primeira infância, junto à família e pessoas próximas e a socialização secundária se dá quando a criança amplia seus núcleos de convivência, na escola, por exemplo (ver Capítulo 2). No entanto, chamo a atenção que o referencial teórico apresentado nos artigos fala de processos de socialização profissional e não de socialização como um todo, o que pode justificar a diferença, mas não posso confirmar esta informação porque não é o objetivo deste trabalho.

“Descobrimos as premissas dos professores estagiários sobre ensinar, aprender e sobre música”¹³, publicado na revista “*Music Education Research*”, em 2009.

A pesquisa é um estudo de caso sobre o uso da narrativa como ferramenta para entender e auxiliar a formação dos alunos de graduação em Educação Musical. A autora também analisa sua própria prática como professora da disciplina em questão, e as aprendizagens que teve na leitura e reflexão das histórias contadas por seus estudantes, enfatizando a importância do uso desta metodologia de ensino.

Inicia defendendo que uma das dificuldades enfrentadas pelos futuros professores de Música na construção de suas identidades profissionais é a significação de sua identidade de músico e de professor, para isso, ela indica disciplinas na graduação que usem narrativas, metáforas, afirmações filosóficas, desenhos e trabalhos manuais para que os alunos se expressem, reflitam e construam suas identidades.

Pelo relato de experiências vividas, a autora solicitou que seus alunos expressassem suas opiniões sobre como o ensino de música, a aprendizagem musical e o fazer musical formaram suas atitudes, valores e aspirações profissionais, com a hipótese de que a forma com que os indivíduos contam suas histórias revela o significado e a compreensão que têm de si e do mundo. Esta posição vai ao encontro do que Dubar define como forma identitária biográfica ou narrativa, em que a “história que cada um conta a si mesmo sobre o que ele é” (2009, p. 73) representa como o sujeito se vê e como ele quer ser visto pelo mundo. Uma das características desta forma identitária, segundo Dubar, é a diversidade de histórias que contamos, ou as diferentes partes de nossa identidade que narramos conforme o contexto e o ouvinte; isso é também considerado pela autora da pesquisa. Ela avalia as falas de seus alunos considerando que eles se mostraram conforme desejavam ser vistos, como futuros professores, como alunos, ou como eles gostariam ou esperam que ela agisse como professora deles.

Foram coletadas narrativas de 44 alunos ao longo de 2 anos de oferta de disciplina. A tarefa respondida pelos alunos continha as seguintes solicitações:

- Escreva três histórias autobiográficas sobre ensinar música em sua vida (podia ser sobre quando os estudantes estavam ensinando alguém ou sobre algum professor que tiveram).

¹³ Título original: “*Uncovering pre-service music teacher assumptions’ of teaching, learning, and music*”

- Escreva três histórias autobiográficas sobre aprender música em sua vida. (podia ser quando os estudantes estavam eles mesmos aprendendo ou dos alunos que aprenderam com eles).
- Escreva três histórias autobiográficas sobre o seu fazer musical.

Para este artigo, um aluno foi escolhido pelo potencial ilustrativo de suas narrativas, no intuito de comprovar a hipótese da pesquisa.

Como resultado apresentado a partir da interpretação das narrativas do sujeito escolhido, a pesquisadora pôde concluir que, na visão dele, um bom professor deve: ser apaixonado pelo que ele ensina, provocar esta mesma paixão em seus alunos, criar um ambiente acolhedor onde professor e alunos possam trabalhar coletivamente, estar aberto para as ideias de seus alunos sem julgá-las e encorajar discussões sobre os assuntos trabalhados. Sobre ser um estudante de música, Elliot (pseudônimo dado ao sujeito) acredita que este deve: buscar a perfeição, ser persistente, se entregar “de corpo e alma” ao fazer musical e conseguir buscar inspiração em qualquer lugar. E por fim, Elliot acredita que uma boa prática musical deve ser um espaço para se dividir experiências, que só acontecem quando os envolvidos se entregam “de corpo e alma”; envolve comunicação e pode ser um momento mágico.

Como participante da experiência, a autora conclui que ao ler as narrativas de seus alunos, ela pode estar mais ciente das potencialidades e dificuldades de cada um, podendo, assim, conduzir suas intervenções como professora para auxiliar na construção de uma identidade profissional mais coesa e mais segura do futuro professor de Música. Ela acrescenta que se tornar professor de música é um processo árduo devido à diversidade de campos de atuação e às dificuldades do trabalho, por isso o uso de narrativas poderá auxiliar os professores da graduação a entender e atender às demandas específicas de cada aluno, auxiliando para que os estudantes tenham mais clareza do papel que irão assumir na sociedade.

Este artigo foca mais na metodologia aplicada pela autora do que na construção da identidade profissional em si, mas contribui pelo fato de apresentar como o uso de narrativas, com questões provocadoras, pode auxiliar na formação e consolidação do futuro professor de Música.

O terceiro artigo foi escrito por Claes Ericsson, professor do Departamento de Educação da Universidade de Halmstad e Monica Lindgren da Academia de Música e Drama da Universidade de Gothenburg, ambas na Suécia., foi intitulado “As condições para estabelecer um dilema ideológico: discursos antagonistas e identidades

determinadas dos professores de Música da escola”¹⁴, publicado na revista “*Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*”, em 2011.

Os pesquisadores se propuseram a investigar o choque entre a cultura popular trazida pelos alunos e a cultura escolar, trazendo duas situações de apresentação musical para exemplificar este conflito. A hipótese dos autores é que o professor de Música, pelas características de sua identidade e pela especificidade de sua disciplina, é capaz de auxiliar na superação destes *dilemas ideológicos* (termo utilizado pelos autores).

O primeiro exemplo é como o professor de Música mediou os conflitos entre o desejo dos alunos e as regras das escolas e as limitações impostas pelo corpo docente em uma apresentação de música e dança para o dia dos namorados. Os alunos queriam cantar e dançar uma música de um cantor popular, mas a letra e os movimentos associados a ela não foram aprovados pela escola.

Em uma reunião com os alunos o professor apresentou as regras da escola e os motivos para a censura e os alunos apresentaram a defesa de suas escolhas e o direito de se expressarem livremente.

O segundo exemplo é de uma composição feita por um aluno cadeirante que desabafava na letra da música, as dificuldades de lidar com sua deficiência. O professor também questionou o uso das palavras e o conteúdo do discurso.

O professor fez a mediação entre um lado e outro, algumas vezes se posicionando a favor dos colegas professores e outras a favor dos alunos. Esta capacidade de mediação, de aproximação e diálogo com os alunos, de ora tomar partido de um ora tomar partido do outro faz parte da identidade profissional do professor de Música, segundo os pesquisadores, que também defendem que este profissional está acostumado a trabalhar com uma diversidade de estilos musicais, de instrumentos, com a necessidade de acolher os diferentes gostos dos alunos, por sua aula ser mais participativa e colaborativa, e por isso estabelece uma relação mais próxima com a turma, possibilitando assim uma facilidade de solucionar tais conflitos.

O foco do artigo não é a identidade profissional ou o processo de socialização em si, mas traz uma discussão pertinente sobre a relação estabelecida entre professores de Música e os alunos; sobre as características da aula de música, onde algumas situações e regras sociais podem ser discutidas e questionadas; sobre a necessidade do professor de Música estar aberto e acolher a cultura e o conhecimento prévio dos

¹⁴ Título original: “*The conditions of establishment of an ideological dilemma: antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching*”

alunos; e os conflitos entre os jovens e as regras da escola e da sociedade. Todas estas questões fazem parte tanto dos papéis assumidos pelo professor de Música quanto dos processos de socialização presentes na escola, que afetam diretamente a identidade do professor e de seus alunos.

O quarto trabalho foi escrito por Julie Ballantyne, Jody L. Kerchner e José Luis Aróstegui, publicado em 2012, na *“International Journal of Music Education”* com o título: “Desenvolvendo a identidade de professor de Música: um estudo internacional de múltiplos sites”¹⁵. Julie Ballantyne é professora na Universidade de Queensland, na Austrália, Jody Kerchner da Oberlin College, nos EUA e José Luis Aróstegui da Universidade de Granada, na Espanha.

Este é um artigo de autores de três diferentes nacionalidades: Austrália, Espanha e EUA. Eles se propuseram a investigar e comparar a formação da identidade profissional de alunos das licenciaturas em Músicas de seus países. O formato dos cursos de graduação de cada país foi apresentado para contextualizar, e os dados foram apresentados e analisados separados por países. Apesar dos diferentes contextos, as estruturas dos cursos e as respostas dos alunos foram bem semelhantes.

Como aporte teórico os autores apontam que a identidade do professor na Educação Musical tem sido associada com múltiplas identidades musicais, tais como preferências musicais, habilidades pedagógicas e os papéis de músico e professor. As pesquisas apresentadas como referências têm o foco na identidade nuclear e as sub-identidades que o professor assume em sala de aula. Os autores ainda defendem que as negociações e reconciliações entre essas identidades percebidas podem influenciar diretamente na qualidade da aula e na motivação em continuar na carreira de professor de Música. A relação entre prática pedagógica e a identidade profissional é resumida pela citação de Sachs¹⁶ que afirma que esta relação proporciona uma estrutura para os professores construírem a ideia de quem eles são, como eles agem e como eles entendem o seu trabalho e o seu lugar na sociedade. A identidade do professor não é fixa e nem imposta, ela é negociada através de experiências e o sentido atribuído a essas experiências (p. 212, tradução própria). Este referencial escolhido pelos autores muito se assemelha ao conceito de identidade e socialização de Dubar (2005 e 2009) e de socialização de Berger e Luckman (2012), suporte teórico da minha pesquisa.

¹⁵ Título original: *“Developing music teacher identities: An international multi-site study”*

¹⁶ Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford, UK: Routledge.

Outra definição que se assemelha à defendida por Dubar é trazida pelos autores na citação de Lauriala e Kukkonen¹⁷ que afirmam que a identidade e a percepção de si são simultaneamente estáveis e dinâmicas, agregando três fatores: (1) a identidade atual, dominante; (2) a identidade definida pela sociedade e a cultura como aceitável; e (3) a identidade ideal, projetada pelo indivíduo (p. 212, tradução própria). Esta definição é semelhante à definição de identidade percebida e identidade atribuída de Dubar (2005).

As questões de pesquisa que nortearam os questionários respondidos pelos sujeitos foram: (a) Quais as percepções do estagiário sobre o ensino de música e a formação do professor de Música? (b) Qual é a natureza da identidade do estagiário em Educação Musical no final de seus estudos da faculdade? (c) Como você espera aprender a ensinar? (d) Como você enxerga o papel da universidade no seu desenvolvimento como professor de Música? (e) Como você descreveria o trabalho musical em sala de aula para alguém que não conhece sua profissão? (f) Quais as qualidades que você possui que colaboram para você se tornar um bom professor de Música? (g) O que você entende pelo termo “Identidade Profissional”? (h) Como você descreveria sua identidade profissional?

Os autores buscaram respostas para os diferentes papéis da identidade do professor de música – professor e músico, e chegaram às seguintes conclusões, a partir da fala dos alunos:

- Quanto mais confiante musicalmente o aluno for, mais ele se identificará como músico, e quanto menos confiante musicalmente, mais ele se identificará como professor;
- No início da graduação, os alunos se identificam mais como músicos, após aulas focadas na Educação Musical que proporcionam atividades práticas, e durante ou após o estágio supervisionado os alunos se identificam mais como sendo professores do que músicos.
- Os alunos, no final da graduação, que estavam ou já tinham passado pelo estágio supervisionado, relataram que não há e não deve haver a separação entre ser músico e ser professor, que uma parte da identidade completa a outra. Para ser um bom professor é preciso ser um bom músico, e ensinar o torna um músico melhor.

¹⁷ Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199–208). Oxford, UK: Routledge.

Os autores concluíram que o formato do currículo dos cursos de graduação estudados prejudica a formação de uma identidade mais coesa porque as práticas pedagógicas e as disciplinas de Educação Musical são alocadas no final do curso, fazendo com que os alunos, quando entram na universidade, foquem mais no desenvolvimento das habilidades musicais, deixando para o fim da graduação a aplicabilidade destes conhecimentos no ensino e o desenvolvimento das habilidades pedagógicas. Isso é exemplificado pela fala dos alunos entrevistados: os que estavam nos primeiros anos se viam mais como músicos e os que estavam no final se viam como músicos e como professores, porque já tinham tido experiências com a realidade da escola.

Os autores concluem que a identidade de professor de Música se modificará para além da graduação, mas as práticas de ensino e estágio poderão formar um professor crítico e consciente de sua identidade.

Segundo Bellochio (2016), o modelo 3+1 é marca de um período no ensino superior brasileiro (século XX) que sobrepôs estudos pedagógicos à formação geral. O esquema constituía-se por três anos de base comum, relacionada ao bacharelado de áreas específicas, mais um ano de didática (p. 17). Muitas universidades ainda montam seus currículos baseadas no modelo 3+1, podem potencializar a divisão entre a percepção de ser músico e ser professor.

Outra questão levantada por esta pesquisa, e que também é possível verificar na realidade brasileira, é a ênfase dos professores dos conteúdos musicais na *performance*, hierarquizando as profissões de músico e de professor de música. Os autores defendem a importância dos docentes serem conscientes e auxiliarem no processo de formação da identidade de professor de Música desde o início da graduação, valorizando igualmente os saberes necessários para a profissão. Eles concluem que o desenvolvimento da identidade profissional durante a graduação será de grande influência para determinar o tipo de atuação e confiança que este professor terá depois de formado.

Este artigo é o primeiro a refutar uma divisão na identidade do professor de música. O que se percebe é que os pesquisadores foram a campo na expectativa de comprovar esta divisão, ela foi encontrada na fala dos alunos no início da graduação, mas as falas dos entrevistados com experiências práticas de Educação Musical enfatizaram que esta divisão não existe e não deveria existir. Uma citação do texto exemplifica a posição dos pesquisadores após verificarem a importância da conexão entre ser músico e ser professor: “se rotular como músico ou como professor é menos

importante do que se comprometer com os hábitos da mente e a construção de uma relação significativa entre ensinar, aprender, tocar e apreciar música em todas as suas manifestações” (Austin et al¹⁸, tradução própria). Ou seja, é necessária a integração dos conhecimentos, das ações e dos diferentes papéis inerentes à profissão de ensinar Música.

Também no ano de 2012, a mesma autora do artigo anterior, Julie Ballantyne, professora da Universidade de Queensland, juntamente com Peter Grootenboer, da Universidade de Griffith, ambos da Austrália, publicaram um artigo intitulado “Explorando as relações entre a identidade dos professores e a disciplinaridade¹⁹” na revista *International Journal of Music Education*.

Nesta pesquisa, os sujeitos escolhidos foram professores com vários anos de experiência (entre 7 e 35 anos) e com competência reconhecida pela comunidade e pelas conquistas da carreira. Professores de Música e de Matemática participaram da pesquisa, mas somente os dados dos sete professores de Música foram apresentados nesse trabalho. O objetivo principal da pesquisa foi verificar como os professores veem e definem suas próprias identidades, quais as implicações da identidade percebida para as suas práticas pedagógicas e como eles relacionam a identidade profissional, a especialidade técnica de sua área de conhecimento e sua prática pedagógica.

Os dados foram divididos e analisados em três categorias: (1) a identidade profissional do professor como educador; (2) a identidade como músico; (3) a interação destes dois aspectos da identidade no papel de professor (pela pedagogia aplicada).

No aspecto educador, os professores enfatizaram a relação estabelecida com os alunos. A fala de uma das entrevistadas exemplifica esta relação: “você não ensina música, você ensina pessoas”. A relação entre professor e aluno e os outros aspectos educacionais e sociais que fazem parte da aula de música são citados muitas vezes na maioria das pesquisas, ou como processos de socialização (tanto na perspectiva do aluno quanto do professor), ou na constituição da identidade profissional do professor, como uma das habilidades que o professor de música precisa desenvolver.

Sobre a identidade como músico, todos os entrevistados se afirmaram como tal, no entanto, a definição do que é ser músico foi bastante diferente. Para uns, músico é aquele que atua profissionalmente como instrumentista ou compositor, enquanto para

¹⁸ Austin, J., Isbell, D., & Russell, J. (2010) A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 1–18. doi: 10.1177/0305735610381886

¹⁹ Título Original: “*Exploring relationships between teachers identities and disciplinarity*”

outros o músico é aquele que toca, mesmo que informalmente, fora da sala de aula, e para outros ainda, o fato de eles fazerem música junto com seus alunos já era uma comprovação de sua musicalidade²⁰. Independente da definição, a maioria dos entrevistados entende que ser músico é um pré-requisito para se ensinar música.

Sobre o terceiro aspecto levantado na pesquisa – a relação entre músico, professor de música e professor –, os autores destacaram que para alguns a musicalidade e a identidade de músico foi crucial para o sucesso como professor de música e conseqüentemente para o sucesso de seus alunos na música; para outros, no entanto, para ser um bom professor, a musicalidade é menos importante do que a habilidade de comunicar e de ensinar.

Um aspecto relevante trazido neste artigo foi a exigência social que se tem do professor de música ser um excelente músico performático. Os autores trazem uma citação de Brian Roberts²¹ que compara o professor de música com professores de outras áreas de conhecimento que me pareceu bastante esclarecedora para compreendermos as exigências de nossa profissão e ajuda a explicar um pouco esta visão que separa a identidade de músico e de professor.

Está claro que a primeira anormalidade é que professores de música tipicamente estão mais preocupados em serem músicos do que professores de ciências ou história estão preocupados em serem cientistas ou historiadores. Aparentemente, professores de ciências e história são apropriadamente vistos como estudiosos de suas áreas de conhecimento e os professores de música são vistos como músicos. (p. 377, tradução própria).

Esta citação indica que a identidade atribuída pela sociedade ao professor de Música é diferente daquela atribuída a professores de outras áreas. Não é esperado que o professor de português seja um escritor, ou que o professor de ciências seja um cientista, mas é esperado e muitas vezes exigido que o professor de música seja um músico performático. Os autores defendem que isto pode impactar nos estudantes de licenciatura em Música, que serão vistos como bons professores de música principalmente pelas suas habilidades musicais e não pelas suas habilidades sociais e

²⁰ Segundo Zuckerkandl todas as pessoas são musicais, todas são capazes de interagir com a música e todas precisam de música. Assim musicalidade é constitutiva do ser humano e constitui-se como uma forma de cognição. Considerarmos musicalidade como capacidade cognitiva redimensiona sua função de construção artística para uma forma de entender e estar no mundo (*apud* de Freitas Piazzetta, 2016, p. 960).

²¹ Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30–39.

pedagógicas, o que colabora para diminuir a importância da profissão. Concordo com os autores de que a *performance* em música não garante um bom professor de música, o que garante é o equilíbrio entre as habilidades musicais, pedagógicas e sociais. Saber tocar um instrumento e/ou cantar, saber se expressar musicalmente, conhecer e compreender uma variedade de estilos musicais é inerente à profissão, mas ser músico atuante é exigência de outra profissão, assim como ser escritor e cientista. Os sujeitos aqui entrevistados não necessariamente se veem como músicos, mas se sentem cobrados por isso. Este é um exemplo do conflito entre a identidade do sujeito e a identidade a ele atribuída pela sociedade, como explicado por Dubar (2005).

Este artigo, a meu ver, traz muitas contribuições para a compreensão da identidade profissional do professor de música porque os sujeitos da pesquisa são profissionais consolidados e reconhecidos na profissão. A maior parte das pesquisas encontradas foi feita com alunos da graduação que ainda não se veem como professores e acreditam que a habilidade técnico-musical é a mais importante ou às vezes a única necessária para se saber ensinar bem. É no dia-a-dia da sala de aula que compreendemos a importância da habilidade de comunicação, pedagógica e de criar vínculo com os alunos; saber tocar é apenas mais uma das tantas tarefas do professor, mas não a única.

O próximo artigo analisado tem o título: “Se transformado em professor: as influências de um contexto autêntico de experiências de aprendizagem para o desenvolvimento da identidade profissional do professor de Música em formação²²”. Foi escrito por Warren Haston e Joshua A. Russell, ambos da Universidade de Hartford, nos EUA, e publicado no *Journal of Research in Music Education*, em 2012.

Este artigo avaliou a influência de uma disciplina no processo de construção da identidade profissional de alunos de uma licenciatura em Música. A disciplina se caracterizava como um estágio supervisionado em que os alunos conduziam as atividades de aulas de instrumentos de cordas no contraturno escolar.

Como aporte teórico os autores validaram a experiência pedagógica prática como o mais importante processo de socialização no desenvolvimento da identidade profissional e defenderam o estágio supervisionado como um *locus* fundamental desta vivência não só pelas práticas em si, mas também pelo aspecto social da interação com os colegas e professores supervisores.

²² Título original: “*Turning Into Teachers: Influences of Authentic Context Learning Experiences on Occupational Identity Development of Preservice Music Teacher*”

Os sujeitos foram cinco licenciandos em Música que estavam cursando ou a disciplina de Pedagogia do ensino de cordas ou Estudos das metodologias do ensino do instrumento e estavam ensinando, como professor estagiário, no projeto de banda ou de ensino de cordas de uma escola de Educação Básica.

Para a coleta de dados foram feitas três entrevistas ao longo de um ano letivo: no começo do projeto, no começo do segundo semestre e no final do projeto e ano letivo. Foram feitas observações dos sujeitos da pesquisa atuando em sala de aula, assim como a análise das reflexões e avaliações das aulas feitas por estes.

Os autores encontraram como resultado quatro temas que influenciaram diretamente o desenvolvimento da identidade profissional do professor de Música: a aquisição do conhecimento pedagógico, autoconhecimento, a conexão entre ser professor e ser músico, e as perspectivas da profissão.

Sobre a aquisição do conhecimento pedagógico, os autores defendem que a experiência prática supervisionada possibilitou que os alunos comesçassem a exercer a profissão de forma segura e recebessem críticas construtivas, aumentando assim a confiança e o conhecimento do que e como ensinar. As vivências com as crianças também evidenciaram as habilidades e as dificuldades pessoais, em um processo de autoconhecimento que pode ser refletido e discutido com os professores e colegas da disciplina, colaborando para a superação dos erros e valorizando os acertos.

Sobre a conexão entre ser professor e ser músico, os entrevistados relataram que a preparação das aulas, a condução das atividades e a observação das dificuldades e facilidades das crianças possibilitaram uma reflexão e ampliaram a compreensão e o próprio desenvolvimento musical, criando uma conexão entre o papel do professor e do músico.

E por fim, a experiência prática, a preparação, condução e avaliação das aulas e o envolvimento com os alunos proporcionaram um olhar real para as perspectivas da futura profissão dos participantes e o confronto com os medos e as expectativas do futuro.

Os autores concluíram que experiências de ensino e aprendizagem práticas são processos de socialização secundária mais efetivos do que a influência de pessoas, porque nestas vivências os alunos aprendem a pensar como professores, sentir e agir como professores, e assim, desenvolvem suas identidades profissionais de professores de Música. E completam que se a identidade profissional não for bem consolidada os

futuros profissionais poderão sofrer atritos com a profissão, poderão ser profissionais insatisfeitos e estressados.

Apesar do foco principal deste artigo estar na disciplina oferecida pelos autores da pesquisa, a ênfase dada na importância da experiência de ensino e aprendizagem prática e a consciência dos processos do desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores de Música podem auxiliar na análise dos currículos das licenciaturas, e na função dos docentes das universidades em promover aprendizagens significativas para os futuros profissionais.

Joshua A. Russell, da Universidade de Hartford, nos Estados Unidos, também foi o autor deste próximo artigo, intitulado “A identidade profissional do professor de Música do ensino médio: a formação através das relações interpessoais e atividades²³”, publicado no *Journal of Research in Music Education*, em 2012.

O objetivo desta pesquisa foi explorar como as relações interpessoais e as atividades profissionais que professores de Música²⁴ experientes relataram como influentes para a formação de suas identidades profissionais e a manutenção no emprego. O pesquisador também teve o intuito de comparar o resultado desta com a pesquisa anterior (aqui apresentada), realizada com alunos de graduação para averiguar se havia similaridades ou não.

O autor traz como referência o interacionismo simbólico, definido por Austin et al²⁵ como

[...] o processo de interagir e interpretar as ações do outros – é mediado pela interação da pessoa com o seu ambiente e o significado simbólico dado para suas experiências. Esse processo é altamente personalizado no sentido de duas pessoas poderem dar significados distintos para a mesma situação ou experiência (p. 148, tradução própria).

²³ Título original: “*The Occupational Identity of In-Service Secondary Music Educators: Formative Interpersonal Interactions and Activities*”

²⁴ É importante ressaltar que os professores entrevistados nesta pesquisa são majoritariamente professores do ensino médio, que nos Estados Unidos são regentes de bandas, orquestras ou corais de aula eletivas, ou seja, só os alunos que escolhem fazer Música fazem essa aula. No Brasil, o formato da aula de Música é muito diferente desta, razão pela qual é necessário ter cautela para transferir os resultados desta pesquisa para nossa realidade escolar. No entanto, entendo que alguns dos apontamentos feitos pelo autor possam ser buscados pelos profissionais brasileiros com o intuito de melhorar a prática e a satisfação profissional (Álvares, 2005).

²⁵ Austin, J. R., Isbell, D. S., & Russell, J. A. (2012). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 40(1), 66–83. doi:10.1177/0305735610381886

Entendo que o interacionismo simbólico defendido por Austin seja compatível com a compreensão do processo de socialização defendido por Dubar (2005 e 2009), Berger e Luckman (2012), em que experiências e pessoas influenciam nossas vidas de formas diferentes, assim como a interpretação que damos para essas vivências são de acordo com nossa história de vida pessoal, ou seja, única.

O autor procurou responder as seguintes perguntas: (a) Qual a identidade profissional declarada por professores de Música do ensino médio pelo olhar do interacionismo simbólico?; (b) Quais as interações profissionais que os professores julgaram mais importantes para que continuassem na profissão?; (c) Quais as atividades profissionais que os participantes relataram como mais importantes para sua manutenção na profissão?; (d) Existe alguma característica individual do professor ou contexto de ensino que pode ser associado com a identidade profissional do professor de Música?; (e) Alguma atividade ou interação explica a variação na identidade profissional declarada? (p. 149, tradução própria).

O autor perguntou se os professores se viam como músicos e se acreditavam que a sociedade também os considerava músicos. Para a grande maioria, eles se viam como músicos, sim, mesmo não atuando diretamente com *performance*; no entanto, eles sentiam que a sociedade só os enxergava como professores, desconsiderando suas habilidades musicais.

Este é um exemplo típico da diferença entre a identidade percebida e a identidade atribuída, como colocado por Dubar (2005 e 2009). Os professores, nesta pesquisa, se enxergam como músicos porque fazem música com seus alunos, praticam seus instrumentos, mas para eles, a sociedade só os enxerga como professores. Eu particularmente também percebo esta diferença no meu dia-a-dia. Na graduação, ministro disciplinas voltadas para a prática de ensino de Educação Musical e apesar de tais disciplinas terem conteúdos musicais e de eu ser regente de uma orquestra da Universidade, sou considerada pelos colegas e alunos como sendo a professora da Educação e não da Música. Isso é confirmado também pelas pesquisas aqui apresentadas, nas quais os sujeitos que escolheram a licenciatura são vistos e se veem como menos músicos que os que escolheram o bacharelado, apesar de todos (licenciados e bacharéis) tocarem e darem aulas. Acredito que para o professor que escolhe a escola de Educação Básica essa diferença fica ainda mais evidente do que o professor que escolhe dar aulas particulares de instrumento, principalmente pelo formato que as aulas de Música na escola brasileira tem.

Nos resultados da pesquisa, as relações pessoais foram destacadas como mais relevantes para os sujeitos, tanto as estabelecidas com os alunos quanto com os colegas da profissão. A interação com os alunos e os aspectos humanos e sociais do trabalho musical na escola são ao mesmo tempo o que leva muitos a escolherem ser professores de Música, e o que leva muitos outros a desistirem da carreira. A falta de preparação para lidar com a falta de interesse, indisciplina, os problemas pessoais trazidos pelos alunos são motivos para grande estresse e desânimo com a profissão. Ao mesmo tempo, ver um aluno conquistar um objetivo, desenvolver-se pessoal e musicalmente são fatores de grande recompensa para os professores.

Eu, assim como autores de alguns artigos aqui selecionados, acredito que se os alunos da graduação tivessem uma melhor preparação para trabalhar com todas as demandas que a escola e os alunos apresentam, este impacto seria menor. Vimos, como no artigo anterior, que experiências práticas supervisionadas durante a graduação, onde os alunos possam experimentar, errar, acertar, refletir, discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem podem ser uma forma efetiva de se preparar para a profissão.

Sobre a relação com os colegas de profissão, os sujeitos da pesquisa ora relatada consideraram que as trocas de experiências, dificuldades, soluções, metodologias eram importantes para se sentirem seguros e mais confiantes no trabalho. Encontros regulares presencialmente ou a distância proporcionaram uma rede de suporte e os encontros em congressos e eventos, uma oportunidade de atualização e reflexão.

Das atividades indicadas como as mais importantes para a manutenção no emprego, os sujeitos declararam: reger seus grupos instrumentais, participar de congressos, fazer apresentações musicais e fazer cursos de formação continuada.

Fica claro que tanto as atividades relacionadas à prática musical quanto as relacionadas à formação pedagógica são as que contribuem para a continuidade e satisfação no emprego. Interpreto que as musicais, por serem aquelas que possibilitam a expressão artística e o contato direto com o fazer musical, e as participações em congressos e em atividades de formação dão as ferramentas e o apoio pedagógico para alcançar os objetivos das aulas e melhorar a relação com os alunos.

Sobre a divisão e/ou integração entre a identidade de músico e a identidade do professor, o autor afirma que na graduação, os sujeitos se enxergam mais como músicos, e por isso a identidade de músico é mais integrada e a de professor mais segregada. Após anos de experiência e a consolidação na profissão, a identidade de músico é a que fica segregada e a de professor integrada.

O autor concluiu que isso acontece porque durante a graduação, pela estrutura como os cursos dividem as disciplinas de técnica musical e pedagógicas, os alunos são mais atuantes musicalmente e não se veem como professores. Após alguns anos de trabalho, o sujeito consolida sua identidade de professor, e, além disso, as demandas do trabalho na escola o afastam do fazer musical.

O autor levantou algumas diferenças na percepção que os sujeitos têm de si conforme as relações que estabelecem com diferentes pessoas. Quando em encontros com outros professores regentes, os sujeitos se veem mais como regentes; quando em cursos de formação e em sala de aula, eles se veem mais como educadores; quando em relação com professores de outras áreas de atuação, eles se sentem tachados, e assim se enxergam como animadores, aquele responsável apenas pelas festas da escola; e quando estão tocando ou assistindo a concertos ou shows musicais, eles se sentem mais como músicos.

Todos esses papéis me parecem inerentes à profissão do professor de música. Somos responsáveis por educar nossos alunos, ensiná-los a se expressarem musicalmente (educador); precisamos nos “alimentar” musicalmente tocando e frequentando apresentações musicais (afinal foi isso que nos fez escolher esta profissão), assim como sermos exemplo musical para nossos alunos (músico); precisamos, de acordo com a nossa linha de trabalho, apresentar os resultados musicais alcançados pelos nossos alunos em encontros com a comunidade escolar, em situações de festas (animador) e precisamos diversificar, refletir e melhorar nossa prática pedagógica (professor).

Na minha visão este artigo traz muitas informações sobre como os professores se veem e como se sentem percebidos no seu ambiente de trabalho, indica os diferentes papéis que assumimos, as diferentes responsabilidades, as vantagens e dificuldades de nosso trabalho. Permite-nos refletir sobre as demandas da profissão e como dar suporte tanto durante a formação inicial quanto a vida profissional. O autor defende a importância de uma comunidade de profissionais, defende que os professores precisam se manter musicalmente ativos, seja tocando e/ou cantando ou frequentando apresentações musicais, defende a necessidade que temos de mostrar para a comunidade escolar a importância do nosso trabalho, que vai além das apresentações em festas e que professores de música são professores, educadores e músicos e que temos de encontrar um equilíbrio e uma forma de agregar todos os nossos papéis.

A próxima publicação foi escrita por Tami Draves, da Universidade do Arizona, Estados Unidos, com o título: “Ambição dos professores: uma estudo de caso com professores de Música do ensino médio²⁶”, publicada na revista *Music Education Research* também em 2012.

O diferencial desta pesquisa é que a autora se propôs a estudar a formação da identidade profissional de alunos ainda no ensino médio que já decidiram se tornar professores de Música. A hipótese da pesquisadora é que a identidade profissional é formada antes mesmo da graduação, durante o que ela chama de socialização profissional primária. Para comprovar isso, ela entrevistou e acompanhou, durante ensaios de um coral um grupo de quatro estudantes, com o intuito de responder as seguintes questões de pesquisa: (1) Quais experiências e pessoas influenciaram os participantes a decidirem seguir a carreira de professor de Música? (2) Quais as características que os participantes acreditam que um professor de Música ideal deve ter? (3) Como os participantes expressam suas identidades profissionais emergentes? (4) Quais as expectativas dos participantes sobre sua vida profissional como professor de Música? (p. 349, tradução própria).

A resposta à primeira pergunta foi similar às encontradas nas demais pesquisas: as principais influências vêm dos professores de Música da escola e também dos professores particulares de instrumentos. Considero necessário reforçar a importância do vínculo estabelecido entre os alunos e o professor de Música da escola, a ponto de ele ser repetidamente nomeado como o mais influente na escolha da profissão de professor de Música. Só para lembrar, este professor, nos EUA, é o regente da orquestra, banda ou coral das escolas, muito diferente da atuação do professor de Música brasileiro, no entanto, temos muitas escolas com projetos de grupos instrumentais e corais e projetos sociais em que os regentes exercem o mesmo papel e influência nos participantes. O próprio Matheus, entrevistado na presente pesquisa de doutorado, é um exemplo deste vínculo estabelecido com seus alunos, como será mostrado no capítulo seguinte. Além disso, não é só em práticas instrumentais e vocais que o vínculo entre professor e aluno pode ser estabelecido; foi revelado nas pesquisas aqui analisadas que a natureza da aula de música também propicia sensibilização, interação e conexão entre seus participantes.

²⁶ Título original: “*Teaching ambition: a case study of high school music students*”

Além dos professores, as experiências musicais de qualidade, o gosto de fazer e ouvir música, assim como experiências ministrando aulas foram importantes fatores na escolha da profissão.

Sobre as características de um professor ideal, os participantes da pesquisa indicaram, principalmente, atributos pessoais como: justo, feliz, dedicado, apaixonado, divertido, multifacetado e também destacaram, mas com menos especificidades, a necessidade de ter conhecimentos musicais e pedagógicos. Este é um indício de que o vínculo estabelecido com os professores de Música vai além das questões técnico-musicais. Acho este dado importante, uma vez que nem sempre os cursos de graduação estão preocupados em preparar os futuros professores para as relações pessoais inerentes ao papel de professor. Vimos que muitas vezes a preocupação maior é pelo conhecimento técnico, seguido do conhecimento pedagógico, mas o que pareceu mais importante para estes sujeitos, assim como para outros de outras pesquisas aqui estudadas, é o vínculo pessoal que alunos e professores criam no fazer musical coletivo.

Para levantar dados sobre a identidade profissional, a pesquisadora realizou entrevistas e solicitou que os sujeitos desenhassem o professor e uma situação de ensino ideal. Com isso em mãos, ela acompanhou a participação dos sujeitos em ensaios de um coral para avaliar se eles apresentavam as características por eles indicadas. Concluiu, a partir das atitudes e ações pessoais e musicais, que três dos participantes já tinham a identidade profissional de um bom professor de Música, assim como eles caracterizaram, e a quarta participante não apresentava tais características.

Pelos dados revelados no artigo, a pesquisadora observou os participantes em uma situação em que eles eram alunos e não professores, o que, a meu ver, não lhe permitiria tirar a conclusão sobre se eles tinham ou não características de professores. Como é possível ela concluir de um aluno que ele é ou não bom professor, segundo o que o próprio aluno, sem experiência profissional, acredita ser um bom professor? Em minha visão, esta situação não comprova, como a autora defende, que a identidade profissional é formada na socialização primária, antes da graduação. Pelo referencial teórico consultado nesta tese, entendo que a vontade de ser professor ou até uma predisposição para isso acontece, sim, antes da formação inicial, mas não a formação de sua identidade, que acontecerá quando ele for inserido no contexto da profissão. Isto pode ser verificado na resposta à última questão de pesquisa: quais as expectativas profissionais dos participantes. Eles mostram seus desejos, seus interesses, inclusive o

local e a faixa etária com que gostariam de trabalhar, mas que não necessariamente será o que irá acontecer.

Penso que este artigo levantou algumas questões importantes, como já citei anteriormente, mas a proposta em si não traz grandes contribuições porque a autora discute os desejos dos sujeitos como se fossem fatos reais, as atitudes de alunos do ensino médio como se estes já fossem professores.

A próxima publicação foi escrita por Erik Johnson, professor da Universidade Estadual do Colorado, nos EUA, intitulada “A regência está em todos os lugares! Um estudo de caso sobre o desenvolvimento do identidade profissional dos professores de Música em formação em uma disciplina de iniciação à regência²⁷”, divulgada no *Journal of Education and Training Studies*, em 2014.

A pesquisa foi realizada com três alunos de uma licenciatura em Música, que estavam cursando uma disciplina de regência. Apesar de ser uma disciplina técnica com um repertório erudito, sem um foco pedagógico, o autor faz a relação entre a aprendizagem da regência e a formação da identidade do professor de Música, defendendo que ser regente é uma das demandas desta profissão, e que é a melhor oportunidade de agregar os conhecimentos pedagógicos e musicais, atuando ao mesmo tempo como músico e professor.

Na descrição dos sujeitos, o autor apresenta as características físicas (altura, cor e forma dos cabelos, etc.), de personalidade (tímido, extrovertido, animado, sorridente, etc.) e musicais (bom instrumentista, confiante, expressivo, etc.), além das especificidades do tempo de estudo musical e nível da graduação. Considerei interessante que o autor tenha valorizado estas características, uma vez que seu foco é a identidade destas pessoas. Somos pela soma de nossas características, nossos aspectos pessoais, físicos e de experiência de vida, e tudo isso influencia nossa identidade profissional.

Sobre a identidade profissional, o autor define, utilizando uma citação de L’Roy²⁸, que esta se forma a partir da relação que o sujeito estabelece com o seu título profissional, o que fundamentalmente se tornará um símbolo de valores e normas divididas com um determinado grupo que pertence a esta mesma profissão (p. 118, tradução própria).

²⁷ Título original: “*Conducting is Everywhere! A Case Study of Development of Preservice Music Teacher Occupational Identity in a Beginning Conducting Course*”

²⁸ L’Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Unpublished doctoral dissertation, North Texas State University, Denton.

No intuito de verificar como a disciplina de regência contribuiu para a formação da identidade profissional destes três sujeitos, o autor realizou cerca de cinco entrevistas, observou a participação deles na disciplina e analisou os materiais produzidos para as aulas.

Como as publicações anteriores, este artigo trata de uma situação bem específica dos EUA, onde todas as escolas básicas têm corais e/ou bandas e/ou orquestras, e faz parte da atuação do professor de música ser regente. Esta não é a realidade do Brasil, no entanto, vimos que muitos professores consolidam, muitas vezes no horário contrário ou aos finais de semana, um grupo musical vocal ou instrumental na escola em que atuam. Estes grupos normalmente envolvem não só alunos de diferentes idades, mas também outros professores, funcionários da escola, além de pais e pessoas da comunidade do entorno. Esta prática cria um espaço de convivência, de acesso e de significação tanto da cultura musical quanto da escola em si.

Independente de ter um grupo para reger, as habilidades de um regente listadas pelo autor desta pesquisa – ser bom musicalmente, tecnicamente, ser bom líder, bom educador – são características necessárias para ser um bom professor de música. Isto já foi revelado nas pesquisas anteriormente aqui apresentadas e mais uma vez, neste artigo, é questionada a divisão entre ser músico e ser professor. Tanto sujeitos quanto o autor da pesquisa defendem que não há divisão na identidade do professor de Música, e nesta situação de professores regentes, este fato fica ainda mais claro.

Entendo que em sala de aula, quando o professor se propõe a fazer música com seus alunos, mesmo sem a intenção de ensinar técnica ou preparar uma apresentação, pelo fato de levar seu instrumento, tocar e cantar com seus alunos, ele já está se expressando musicalmente, ele já está fazendo música. Então, para mim, não é apenas na regência que o professor atua como músico, assim como um regente de um grupo amador não pode estar lá somente para promover o desenvolvimento musical, mas para promover processos educativos e sociais.

Por experiência própria defendo que a formação de grupos vocais e instrumentais na escola é um trabalho possível e é uma possível forma de agregar a comunidade escolar e de promover experiências musicais e estéticas importantes para a formação do ser humano. Entendo que é possível almejarmos a estrutura norte-americana de termos esta prática em todas as nossas escolas.

A próxima análise será do artigo intitulado “Músicos e professores: empregabilidade e identidade²⁹”, de James Garnett, professor do Instituto de Educação da Universidade de Reading do Reino Unido, publicado na revista *Music Education Research*, no ano de 2013.

O interessante desta pesquisa é que os principais sujeitos dela são professores responsáveis pela seleção e contratação de professores de Música em escola de ensino básico do Reino Unido. Este olhar sobre a perspectiva de quem contrata pode contribuir bastante para entendermos o que é esperado do professor de Música para que ele consiga ser contratado e para que se mantenha empregado.

Parte da pesquisa levantou como os professores de Música enxergam sua identidade profissional, trabalhando sobre a possível divisão entre ser músico e ser professor. Neste aspecto, os dados não se diferenciam muito do que já foi revelado em outras pesquisas: de acordo com o contexto de ensino, alguns professores se veem mais como músicos (regentes de conjuntos instrumentais e vocais das escolas), outros mais como professores (professores do ensino fundamental I), outros ainda não enxergam esta divisão (independente do contexto). Em sua conclusão, o autor afirma que o contexto interfere muito na percepção da identidade profissional, uma vez que o professor precisa incorporar as especificidades, os valores e as prioridades daquele local e público com quem trabalha.

De fato, a demanda de cada local e principalmente as características do público e os objetivos do trabalho influenciam o que e como iremos ensinar música. Professores de instrumento ou regentes de grupos têm um resultado musical mais perceptível, e assim, aparentemente são mais músicos ou fazem mais música, já os professores de crianças mais novas ou de projetos que não preveem um resultado musical prático, aparentemente são mais professores do que músicos. No entanto, acredito que a responsabilidade com o desenvolvimento da musicalidade, o acesso à cultura musical, a qualidade estética e principalmente a responsabilidade com o outro e o vínculo com ele estabelecido é inerente a qualquer contexto de trabalho.

Isso é corroborado nas falas trazidas pelos responsáveis pelas contratações de professores, que relataram que o que eles avaliam em um candidato é sua capacidade de gerir a sala de aula, seus atributos pessoais, sua filosofia de ensino e suas habilidades de professor como um todo, independente de sua área de atuação. Para eles, os mais

²⁹ Título original: “*Musician and teacher: employability and identity*”

adequados para o emprego não são necessariamente os candidatos com maior identidade de músico, mas sim os que têm maior identidade de professor. O que eles argumentam é que saber música é requisito básico para ser professor de Música, o que eles procuram é se o candidato é ou não preparado para ensinar o que ele sabe (p. 132, tradução própria).

Em sua conclusão, o autor defende que para muitos professores de Música há uma conexão entre a identidade de músico e a identidade de professor. Ser professor faz parte do que significa ser músico, e reciprocamente, ser músico envolve passar sua musicalidade para outros (p. 141, tradução própria), ou seja, músico ou professor, o sujeito terá que comunicar, terá que estabelecer relação com o ouvinte ou com o aluno.

Uma citação que o autor faz do trabalho de Bennett³⁰ diz que na Austrália 97% dos estudantes que se formam em bacharelado em Música irão dar aulas depois de formados, e os que já estão trabalhando como músicos profissionais passam 87% do seu tempo dando aulas (p. 128, tradução própria), isso significa que a maioria absoluta dos músicos são professores, e que passam mais tempo ensinando do que tocando. Não encontrei uma pesquisa que confirmasse este fato aqui no Brasil, mas por experiência própria, me arrisco a afirmar que nosso cenário é bem semelhante a este, então, temos que pensar mesmo no papel e com isso na formação de quem toca e de quem ensina música, até porque, bacharéis e licenciados estão igualmente tocando e ensinando.

Nesse sentido, faço um último destaque deste artigo que é uma citação de Rogers³¹ sugerindo que existe uma barreira significativa no desenvolvimento da empregabilidade do aluno se ele não enxergar que ser professor faz parte de ser um músico bem sucedido (particularmente se ele achar que ser professor é ter fracassado como músico) (p. 131, tradução própria).

Com o título: “A percepção dos alunos da graduação com dupla formação sobre o desenvolvimento da identidade de músico e de professor³²”, o próximo artigo foi escrito por Crystal Sieger, professora da Universidade de Wyoming, nos EUA, publicado no *Journal of Music Teacher Education*, no ano de 2014.

O objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento da identidade de músico e de professor de Música de alunos da graduação cursando tanto bacharelado

³⁰ Bennett, D. 2009. “Academy and the Real World: Developing Realistic Notions of Career in the Performing Arts.” *Arts and Humanities in Higher Education* 8 (3): 309–327.

³¹ Rogers, R. 2002. *Creating a Land with Music – The Work, Education, and Training of Professional Musicians in the 21st Century*.

³² Título original: “*Undergraduate Double Majors’ Perceptions of Performer and Teacher Identity Development*”

quanto licenciatura em diferentes momentos de sua trajetória como alunos da graduação. Nos EUA é possível cursar o bacharelado e depois a complementação pedagógica para obter os dois diplomas. Neste contexto, as questões norteadoras desta pesquisa foram: (1) Quais eventos e pessoas influenciaram os participantes a escolher a dupla formação? (2) Como os alunos de dupla formação percebem suas identidades? (3) Quais as perspectivas profissionais que os sujeitos têm no campo da *performance* e no campo da Educação Musical? (p. 04, tradução própria).

Como aporte teórico, o autor utilizou o conceito de interacionismo simbólico que define que o comportamento do indivíduo é uma reação a como ele acredita que os outros o percebem, efetivamente se colocando no papel do outro. Este conceito é compatível com o conceito de atribuição de Dubar (2005), anteriormente apresentado. Por meio de uma citação de Thoits³³, o autor explica que “nós somos quem somos, no sentido social, através do que enxergamos de nós mesmos nos olhos das outras pessoas”, e completa que “os indivíduos se definem, em termos de sua posição e papel social porque os outros usam esta posição e papel para influenciar a interpretação que fazem daquele indivíduo (p. 02, tradução própria). Ou seja, o que falamos ser influencia o que as pessoas acreditam que somos, e o que as pessoas acreditam que somos influencia o que pensamos ser.

O autor, apoiado em Teachout e McCoy³⁴, define que “socialização profissional são os processos em que desenvolvemos nossas atitudes e comportamentos para demonstrarmos competência em uma determinada situação ou ocupação”. E complementa, com Froehlich³⁵, dizendo que “socialização é como nós chegamos a ser quem somos em um determinado momento da vida e as influências sociais e culturais que nos levaram a ser quem somos, sendo o contexto social e cultural o sentido que damos para acharmos nosso lugar na sociedade” (p. 02, tradução própria).

Outro aspecto do referencial teórico que destaco é a importância da música na vida das pessoas e, conseqüentemente, a influência que esta pode ter no

³³ Thoits, P. A. (2003). Personal agency in the accumulation of multiple role-identities. In P. Burke, T. Owens, R. Serpe, & P. Thoits (Eds.), *Advances in identity theory and research* (pp. 179–194). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.

³⁴ Teachout, D. J., & McKoy, C. L. (2010). The effect of teacher role development training on undergraduate music education majors: A preliminary study. *Journal of Music Teacher Education*, 20, 88–104.

³⁵ Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers: Perspectives for practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

desenvolvimento da identidade do sujeito. Os autores defendem, utilizando a fala de Hargreaves, Miell e MacDonald³⁶ que

[...] a maioria das pessoas tem preferências musicais e para alguns essa preferência se torna parte de seu autoconceito. As preferências podem estar conectadas ou serem influenciadas por fatores como a idade, experiência musical, grupo social ou personalidade, e pode mudar dependendo do contexto. Preferências musicais podem ser uma parte integral da identidade como um todo ou pode, em outros casos, ser menos efetiva (p. 02 e 03, tradução própria).

Fiz este destaque porque também defendo a importância da música na constituição da identidade pessoal e social do sujeito, confirmando assim a importância da música na escola como uma oportunidade de acesso às experiências e conhecimentos musicais.

Além das contribuições do referencial teórico em que se apóia, o artigo confirma algumas conclusões apresentadas por pesquisas anteriores, de que, pelo menos para os sujeitos da pesquisa, não há divisão e sim uma complementação das identidades de músico e professor; que as escolhas da profissão foram influenciadas principalmente na socialização primária através das relações com os professores de Música da escola e experiências musicais prazerosas; que a identidade de músico se consolida mais antes da graduação e a identidade de professor mais no final da graduação, a partir das experiências práticas pedagógicas; que para ser bom professor é necessário ser bom músico, e, a maioria dos músicos será professor.

O último destaque que faço é sobre a mudança de olhar para a profissão de professor ao longo da graduação. No início do curso, os alunos veem a licenciatura como uma segurança, caso a profissão de músico não se consolide, mas ao longo das vivências práticas eles vão se envolvendo com as potencialidades do trabalho com educação musical. Já acompanhei esta situação inúmeras vezes com meus alunos, a motivação que os levou para a licenciatura às vezes foi porque não foram aprovados no vestibular de bacharelado, às vezes porque procuravam um diploma para ter um emprego fixo e poderem tocar à vontade. É claro que o envolvimento com a profissão não é unânime, mas muitos vão se descobrindo professores, e se descobrindo como

³⁶ Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Meill (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford, England: Oxford University Press.

músicos que ensinam, que dividem sua musicalidade com outro, encontram prazer no ato de ensinar e estar com o outro.

A autora do próximo artigo é Kristen Pellegrino, professora da Universidade do Texas, nos EUA, que realizou uma pesquisa com quatro professores de cordas da escola de Educação Básica, intitulada “Examinando a intersecção entre o fazer musical e o ensino para quatro professores de cordas³⁷”, publicada no *Journal of Music Teacher Education*, no ano de 2014.

Mais uma vez, a contextualização se faz necessária, pois no Brasil não temos aulas de cordas nas escolas básicas a ponto de podermos transferir para a nossa realidade a experiência aqui apresentada. No entanto, como nos outros trabalhos selecionados, temos contribuições importantes para a atuação do professor de Música. O foco da pesquisa é o fazer musical em sala de aula, que em uma aula de cordas adquire outro significado. Tocar como exemplo de uma determinada técnica, de uma determinada expressão não condiz com as atividades desenvolvidas nas escolas brasileiras, mas fazer música, ser um exemplo de profissional a ser seguido, proporcionar uma experiência estética são fatores importantes para qualquer aula de música. E na perspectiva do professor, aqui é ressaltada a importância de continuar ativo musicalmente, expressando-se e relacionando-se com os alunos de forma diferente, mantendo-se em contato com aquilo que o levou a escolher essa profissão – a música.

A autora traz pesquisas que apontam que os professores trazem para a sala de aula experiências musicais significativas do passado e do presente, e que essas experiências formam e influenciam a vida do professor (pessoalmente e profissionalmente), assim como a dos alunos (p. 129, tradução própria). É nesta perspectiva que ela enfatiza a importância do professor tocar seu instrumento em suas aulas, para que a experiência musical seja significativa tanto para os alunos quanto para o próprio professor. Para dar suporte a esta afirmação, a autora traz a teoria das “Comunidades de Práticas” de Wenger³⁸ que defende quatro componentes para a aprendizagem significativa:

³⁷ Título original: “*Examining the Intersections of Music Making and Teaching for Four String Teachers*”

³⁸ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Prática: aprender atividades que sejam significativas para a sua comunidade;
- Significação: o significado que cada pessoa atribui ao aprender tais atividades;
- Comunidade: a sensação de pertencimento que vem com a convivência entre as pessoas que valorizam tais atividades;
- Identidade: como o aprendizado destas atividades modifica quem você é (p. 129, tradução própria).

Utilizando este referencial teórico como base, a autora tentou responder, a partir de entrevistas e observações nas aulas dos sujeitos, as seguintes questões de pesquisa: (1) Como as experiências de fazer música no passado se relacionam com a prática pedagógica dos participantes? (2) Como as experiências do fazer musical no presente (dentro e fora da sala de aula) se relacionam com a prática pedagógica dos participantes?

A resposta à primeira pergunta se resume ao que os professores viveram com a música e que buscam proporcionar para seus alunos, tais como: (a) possibilidade de se identificar e querer ser músico; (b) realizar uma atividade desafiadora e prazerosa; (c) experienciar o sucesso e o reconhecimento; (d) ter uma ferramenta para se expressar; (e) ter sensações de bem-estar (p. 132, tradução própria).

Um dos participantes acredita que é responsabilidade dele, como professor de Música, ser um modelo, inspirar, desafiar seus alunos a pensarem artisticamente, e também, dividir com a turma seus entusiasmos e paixão pelo fazer musical.

A autora conclui que o aprendizado é uma atividade social em que as pessoas aprendem mais com aquelas com quem elas se identificam e desejam imitar, especificamente professores e colegas. As pessoas também aprendem aquilo que lhes interessa e que podem entender.

As respostas à segunda pergunta foram que a prática musical dentro e fora da sala de aula tem relação com a prática pedagógica nos seguintes aspectos: (a) nutre os professores deixando a arte viva, o que inspira, anima e revitaliza; (b) relembra a experiência de ser aluno e as dificuldades no processo de aprendizagem musical, deixando-os mais pacientes com seus alunos; (c) auxilia como ferramenta para mostrar e resolver questões técnicas; (d) inspira os alunos a compartilhar suas histórias musicais; (e) se tornar um modelo musical através do fazer musical (p. 137, tradução própria).

O que pude perceber pela fala dos entrevistados, por outros artigos analisados e pela minha própria prática, é que, de fato, quando tocamos com nossos alunos ou para nossos alunos, o prazer em sala de aula é muito maior tanto para quem toca quanto para

quem participa, independente dos objetivos a serem atingidos. E que o fazer musical nos mantém ativos e conectados com a música, com o ato de estudar e aprender.

O próximo artigo, com o título: “a formação da identidade profissional de alunos da licenciatura em Música em um departamento de Música da Universidade³⁹”, foi escrito por Edward McClellan, professor da Universidade de Loyola, nos EUA, e publicado na revista “*Action, Criticism & Theory for Music Education*”, no ano de 2014.

Esta foi uma pesquisa de larga escala, com 968 alunos de bacharelado e licenciatura em Música de Universidades de todo os EUA, que teve como objetivo determinar as relações entre identidade social, o valor da Educação Musical, orientação músico/professor e autoconceito como educador musical. Como coleta de dados, o pesquisador enviou um questionário com 108 perguntas de múltipla escolha nestes quatro temas apresentados.

Como aporte teórico, foi utilizado o interacionismo simbólico, a socialização profissional e o autoconceito tendo como base os mesmos autores dos artigos apresentados anteriormente.

Destacam-se na pesquisa as seguintes definições:

- Autoconceito: é baseado em Shavelson⁴⁰ que o define como formado por meio de experiência com o meio ambiente e influenciado pelo reforço do meio ambiente e dos outros significativos. O autoconceito é a percepção de si mesmo, incluindo suas próprias atitudes, conhecimentos, sentimento sobre suas habilidades, aparência e relações sociais. O autoconceito como educador musical engloba a percepção de sua própria competência, habilidades, posse e disposição, necessárias para ser qualificado como educador musical (p. 280, tradução própria).
- Identidade social: é a porção do autoconceito estabelecida a partir da autopercepção como membro de um grupo social relevante (Turner e Oakes⁴¹). Para Tajfel e Turner⁴², a identidade social é o meio para se

³⁹ Título original: “*Undergraduate Music Education Major Identity Formation in the University Music Department*”

⁴⁰ Shavelson, Richard J., Judith Hubner, and George Stanton. 1976. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46: 407–41.

⁴¹ Turner, John and Penelope Oakes. 1986. The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology* 25(3): 237–52.

explicar o comportamento social baseado na percepção dos diferentes *status* dentro de determinado grupo, a legitimidade e estabilidade destes *status*, e a habilidade de se mudar de um grupo para outro (p. 280, tradução própria).

- Valor atribuído à Educação Musical: com base em Froehlich⁴³, é afirmado que os valores e as práticas de diferentes subculturas têm uma forte influência nas experiências individuais e que os indivíduos são socializados pela escolha de participação nestas diferentes subculturas. Para o autor da pesquisa, o impacto das pessoas e das experiências advindas da subcultura dos departamentos de Música afeta fortemente a percepção dos licenciandos em Música sobre suas identidades sociais, e suas identificações com a profissão e o autoconceito como educador musical (p. 281, tradução própria).
- Orientação músico/professor: o autor entende como componentes deste conceito a autoconfiança como músico, o prazer de tocar com colegas, o suporte dos professores e colegas do departamento de Música para se tornar um educador musical e a satisfação pela escolha da profissão (p. 300, tradução própria).

As questões que nortearam a pesquisa foram: (a) Quais as relações entre identidade social, o valor dado à Educação Musical, a orientação músico/professor e autoconceito como educador musical? (b) Até que ponto a identidade social, o valor dado à Educação Musical e a orientação músico/professor contribuem para o autoconceito como educador musical do aluno de graduação? (c) Existe alguma influência de fatores demográficos, gênero, etnia, classe social, escolha entre bacharelado e licenciatura, identidade social, valor na Educação Musical e a orientação músico/professor no autoconceito como educador musical dos alunos de graduação?

Em resumo, o autor concluiu no seu estudo que: a identidade social, o valor dado à Educação Musical e a orientação músico/professor estão relacionados com o

⁴² Tajfel, Henri, and John C. Turner. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. In *The social psychology of intergroup relations*, eds. W. G. Austin and S. Worchel: 33–47. Monterey, CA: Brooks/Cole.

_____. 1986. The social identity theory of intergroup behaviour. In *Psychology of Intergroup Relations*, eds. S. Worchel and W. G. Austin: 7–24. Chicago, IL: Nelson-Hall.

⁴³ Froehlich, Hildegard. 2007. *Sociology for music teachers. Perspectives for practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.

autoconceito de educador musical; a identidade social e a orientação músico/professor contribuem para o desenvolvimento do autoconceito e o aumento do autoconceito como educador musical foi influenciado por diferenças nas identidades sociais, no valor dado à Educação Musical e pelas orientações músico/professor. Especificamente, o entusiasmo de ser professor, a interação com as crianças na escola, o envolvimento ativo durante o estágio supervisionado e o encorajamento para se tornar professor pelos membros da universidade e profissionais da área impactaram o autoconceito de educador musical dos licenciandos em Música.

Em minha visão, o autor foca muito na apresentação quantitativa das respostas sem muito apresentar as questões respondidas pelos participantes e nem mesmo a explicação clara dos conceitos por ele defendidos. Os resultados encontrados são muito semelhantes aos das pesquisas anteriores de que o apoio dos colegas e professores, a confiança sobre os conhecimentos e habilidades alcançadas na graduação, o envolvimento com atividades práticas, as relações estabelecidas com as crianças nos estágios supervisionados são grandes influências para a formação do futuro professor de Música. Acredito que a intenção aqui era mesmo a pesquisa em larga escala, uma vez que as anteriores foram feitas com poucos sujeitos, mais do que mostrar um olhar diferenciado para o tema.

O próximo artigo, escrito por Tami Graves, da Universidade do Arizona nos EUA, foi publicado na “*Research Studies in Music Education*” em 2014 com o título de “Em construção: a percepção dos alunos da graduação sobre suas identidade de professor de Música⁴⁴”.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como três alunas de uma graduação em Música definem suas identidades profissionais antes e depois de frequentarem uma disciplina intitulada Introdução à Educação Musical.

Como aporte teórico a autora definiu o conceito de papel identitário a partir de citações retiradas dos trabalhos de McCall e Simmons⁴⁵ que o descrevem como sendo a personalidade e o papel que o indivíduo assume ao ocupar uma posição social em particular. A autora complementa esta com uma citação de Stets,⁴⁶ que afirma que a

⁴⁴ Título original: “*Under Construction: Undergraduates' Perceptions of Their Music Teacher Role-Identities*”

⁴⁵ McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions: An examination of human associations in everyday life*. New York, NY: Free Press.

⁴⁶ Stets, J. E. (2006). Identity theory. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychological theories* (pp. 88– 110). Stanford, CA: Stanford University Press.

pessoa tem múltiplos papéis identitários que podem mudar com o tempo ou com a situação em que o indivíduo se encontra. Para ele, os papéis identitários são definidos pela cultura. O indivíduo atribui significado para cada papel por meio de seu entendimento pessoal e pela estrutura cultural e social na qual ele foi socializado (p. 199, tradução própria).

Para definir os possíveis papéis identitários do professor de Música, a autora utilizou a teoria de Bouij⁴⁷, pesquisadora sueca que definiu quatro deles: (a) completamente músico, quando o professor é mais centrado na música, tem domínio de vários instrumentos e estilos musicais, e a música tem um foco social; (b) centrado no aluno, em que o professor tem um sólido conhecimento pedagógico e do desenvolvimento infantil, preocupa-se com o repertório e a didática adequados para a idade com que trabalha e normalmente é professor de crianças mais novas; (c) músico performático, tem foco em um instrumento, um ou poucos estilos musicais e sua musicalidade é o foco do ensino, a música para ele tem um foco cultural; (d) professor focado no conteúdo, domina o conteúdo, mas com o intuito de ensiná-lo, usa com frequência seu instrumento em suas aulas e é normalmente professor de crianças mais velhas, do ensino médio ou superior.

Este modelo é apresentado em forma de cruz sendo (a) e (b) as partes superiores e inferiores da cruz e (c) e (d) as extremidades laterais. Quando perguntado em que modelo se encontra, o entrevistado pode se alocar nos quadrantes mais próximos ou distantes do modelo em que acredita estar ou não.

A autora solicitou que as participantes da pesquisa, antes de iniciar a disciplina, se colocassem no quadrante em que acreditavam se ver como futuras professoras de Música e repetiu a intervenção após a conclusão da disciplina.

Das três participantes, uma se via como “completamente músico”, a outra se colocou no meio de dois papéis identitários: “professor focado no conteúdo” e “centrado no aluno” e a terceira participante se colocou entre “músico performático” e “completamente músico”.

Baseada na conclusão de outras pesquisas que afirmaram que a identidade profissional do professor de Música se forma ou se consolida após as vivências pedagógicas práticas na graduação, a autora tinha como hipótese que isso aconteceria

⁴⁷ Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24–31.

também com as participantes de sua pesquisa. No entanto, não houve mudança, e após o final da disciplina as participantes se identificaram com o mesmo papel identitário.

A autora concluiu que os motivos de não haver mudanças foi devido à não compreensão das participantes sobre cada papel identitário nomeado por Bouij e pela diferença entre as culturas norte americana e sueca, afirmando que o modelo poderia ser inadequado para ser aplicado nos EUA.

Não é possível afirmar, pela leitura do artigo, que o que estava inadequado era a metodologia escolhida ou a condução da pesquisadora. Pode ser, sim, que as particularidades culturais entre os países tenham feito diferença ou pode ser que a pesquisadora não tenha conseguido explicar adequadamente o modelo e os papéis identitários por ele definidos, ou ainda que, de fato, a disciplina não tenha impactado da forma esperada.

Na minha visão, o artigo traz poucas contribuições para o tema, não porque a hipótese inicial não foi confirmada, mas pela forma como a autora conduziu sua escrita. No seu referencial teórico, apresentado na introdução do artigo, ela defende o modelo apresentado por Bouij, de que a vivência prática em disciplinas de Educação Musical modifica a identidade profissional, mas quando os sujeitos da pesquisa não confirmam sua hipótese ela não investiga o porquê, ela não reflete sobre a disciplina, que ela mesma ministra, mas critica a inadequação do modelo por ela anteriormente defendido. Ou seja, ela se contradiz e não aprofunda a discussão entre a adequação entre referencial teórico, metodologia da pesquisa e resultados encontrados.

O artigo a seguir foi escrito por Kristen Pellegrino, da Universidade do Texas, nos EUA, publicado no ano de 2015, na revista *“Research Studies in Music Education”*, com o título: “Tornando-se professores de Música que fazem música: Conectando fazer musical, identidade, bem-estar e o ato de ensinar para quatro professores de cordas⁴⁸”.

Esta pesquisa foi realizada com quatro alunos de uma licenciatura em Música que estavam no final da graduação, em situação de estágio supervisionado. Todos os participantes eram estagiários nas aulas de Música do ensino fundamental e em uma banda do ensino médio. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com o intuito de responder as seguintes questões: (a) Como os participantes descrevem a importância do fazer musical em seu passado? (b) Por que os participantes continuam ou param de

⁴⁸ Título original: *“Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four students teachers”*

fazer música fora da sala de aula enquanto cursam o estágio supervisionado? (c) Como o fazer musical, dentro ou fora da sala de aula, influencia na atuação pedagógica dos participantes?

As respostas foram analisadas em três categorias: o fazer musical e a identidade, o fazer musical e o bem-estar, e o fazer musical em sala de aula e a prática pedagógica.

Como aporte teórico, a pesquisadora utilizou a teoria da comunidade de práticas de Wenger⁴⁹, já apresentada em um artigo anteriormente publicado por ela e aqui analisado. Os resultados foram apresentados em subcategorias de acordo com a fala dos entrevistados.

Para a primeira categoria, o fazer musical e identidade, foram encontradas três subcategorias: desenvolvimento da personalidade na adolescência, reafirmação da identidade no fazer musical fora da sala de aula e desenvolvimento da identidade profissional.

Um dos participantes afirmou que na adolescência a música o diferenciou do seu irmão gêmeo, o que trouxe individualidade para ambos; outro participante relatou que a música foi a oportunidade de se destacar, ser bom em algo, uma vez que o pai gostava muito de esportes e ele não levava jeito; outro afirmou que ser músico é parte de quem ele é, é algo em que ele é bom e que as pessoas reconhecem seu valor.

Sobre as duas outras subcategorias, os participantes relataram que o fazer musical os conecta com a música e com o prazer de tocar (o que os levou a escolher a profissão); os conecta também com os seus alunos quando todos tocam juntos na aula.

Uma fala de um dos sujeitos da pesquisa releva bem a conexão entre o sujeito, sua identidade e o fazer musical: “nós não escolhemos ensinar música sem antes termos se apaixonados pela música... isto impacta em quem somos e não podemos perder isso” (p. 185, tradução própria).

Expressar-se por meio do instrumento também se mostrou uma ferramenta efetiva para superar timidez e inseguranças. No entanto, os participantes relataram que a demanda do trabalho docente e o cansaço gerado pela sala de aula acabaram afastando-os da prática instrumental.

Na segunda categoria – relação entre o fazer musical e o bem-estar, os sujeitos relataram que fazer música fora da sala de aula os conecta com o espiritual, que é uma ferramenta para se expressarem e que auxilia na redução do estresse e na mudança de

⁴⁹ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

humor. Eles relataram que quando estão cansados, estressados, mal-humorados procuram tocar seus instrumentos sozinhos ou em grupo para melhorarem o estado de espírito, para descansarem, para se inspirarem ou como uma forma de meditação e oração.

Na terceira categoria, a relação entre o fazer musical em sala de aula e a atuação como professor, a autora categorizou as falas dos entrevistados em duas subcategorias: entusiasmo e engajamento dos alunos nas atividades em que os professores utilizavam os instrumentos – os alunos prestavam mais atenção, se encantavam com as habilidades dos professores, se interessavam em como o professor tocava seu instrumento. E também como uma ferramenta pedagógica, uma vez que dar o exemplo prático no instrumento do que estava sendo ensinado se mostrou muito mais efetivo do que falar sobre a técnica ou a expressão musical. Foi destacado também que ao tocar para os alunos, os professores ganharam credibilidade pela sua capacidade de executar o instrumento e conseqüentemente, isso aumentou a confiança entre alunos e professor.

A autora concluiu que o fazer musical dentro e fora da sala de aula é uma importante prática que deve ser incentivada para que os professores se mantenham ativos musicalmente, o que se mostrou fundamental para que eles se mantivessem felizes, confiantes e motivados para ensinar música. Uma citação destacada pela autora resume este fato: “Meijer et al.⁵⁰ acreditam que a prática do professor melhora quando ele integra sua vida pessoal e profissional, focando suas competências e alinhando quem eles são com o que os motivou para se tornarem professores” (p. 190). Esta fala vai ao encontro do que é defendido por Dubar (2005) sobre a importância que a profissão tem em nossas vidas e como nossa identidade pessoal está diretamente conectada e é afetada pela nossa identidade profissional.

Apesar das diferenças nos contextos escolares entre Brasil e EUA, este artigo contribui para enfatizar a importância do professor se manter conectado e ativo musicalmente em sua vida pessoal e profissional. O encantamento que o instrumento traz para a sala de aula é único, e assim também a sensibilização que a experiência estética pode proporcionar tanto para alunos quanto para professores. Defendo, nesse sentido, que não só os professores de música se mantenham conectados com o fazer musical, mas que toda a classe de professores tenha acesso e envolvimento com algum

⁵⁰ Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297–308.

tipo de experiência artística, que vivenciem o prazer estético, que se sensibilizem com coisas belas, que explorem a criatividade. Fazer e fruir artes constitui um direito e uma necessidade do ser humano.

O próximo trabalho analisado foi escrito por Scott N. Edgar, do Lake Forest College, nos EUA, publicado na revista “*Research Studies in Music Education*”, no ano de 2016, com o título: “a abordagem dos educadores musicais do ensino médio para os desafios de seus alunos⁵¹”.

A pesquisa foi realizada com quatro professores, regentes de bandas do ensino médio, que tinham uma relação de proximidade com seus alunos, e também com os alunos desses professores e os pais desses alunos.

Como aporte teórico, o autor traz a definição de professor facilitador utilizando Wittmer e Myrick⁵², que definem que o professor facilitador é aquele que utiliza a relação professor/aluno para ajudar no desenvolvimento emocional e social, assim como o desenvolvimento acadêmico (na música, neste caso) de seus alunos. Os professores facilitadores são atenciosos, genuínos, compreensivos, respeitosos e comunicativos (p. 245, tradução própria). O pesquisador acredita que os professores facilitadores exercem uma profunda influência no desenvolvimento de seus alunos, incluindo o interesse pelo conteúdo da disciplina, estabilidade social, competência emocional e se tornam um exemplo a ser seguido.

Esta teoria é também confirmada pelas pesquisas aqui analisadas, em que os sujeitos apontaram seus professores de Música da escola como a principal influência na decisão de se formar músicos ou professores de Música, definindo-os com as características de professores facilitadores aqui apresentadas.

Outra questão levantada pelo pesquisador foi o potencial da aula de Música na escola e como a conexão através do fazer musical em grupo gera aproximação, confiança e vínculo. O autor afirma que a “aula de Música pode ser um local de crescimento social e emocional dos alunos”, em que aspectos como a “responsabilidade, comprometimento, perseverança, disciplina são desenvolvidos. Isto pode resultar na

⁵¹ Título original: “*Approaches of high school instrumental music educators in response to student challenges*”

⁵² Wittmer, J., & Myrick, R. D. (1980). *Facilitative teaching: Theory and practice* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corp.

melhora da autoestima e autoconfiança” (p. 237, tradução própria). Para enfatizar sua fala, o autor apresenta uma citação de McClung⁵³ que diz:

A habilidade de se comprometer com um projeto ou um objetivo, entender como o sucesso pessoal está atrelado ao sucesso dos outros, e perceber que há diferentes maneiras de se medir e experimentar o sucesso são exemplos de qualidades que aumentam a capacidade dos alunos de atingir seus objetivos tanto dentro quanto fora da aula de Música. Na Educação, estas habilidades são consideradas habilidades sociais e emocionais (p. 237, tradução própria).

Para confirmar suas hipóteses do potencial da aula de Música e as características e influências de um professor facilitador, o pesquisador procurou responder as seguintes questões: (a) Como os participantes (professores, alunos e pais) descrevem o suporte que o professor de Música dá para seus alunos? (b) Como os participantes entendem as especificidades da aula de Música e do professor de Música como sendo um suporte para os desafios enfrentados pelos alunos? (p. 236, tradução própria).

Os dados foram apresentados e analisados nas seguintes categorias: (a) o perfil dos professores participantes; (b) o suporte dado aos alunos; (c) os meios de promover suporte; (d) a influência da prática instrumental em grupo no suporte aos alunos; (e) os resultados (positivos e negativos) de se oferecer o suporte tanto na visão dos alunos quanto dos professores. (p. 239, tradução própria).

Na primeira categoria, o autor apresenta a formação e atuação profissional dos quatro professores participantes da pesquisa. Nesta caracterização, além dos aspectos musicais, os participantes já apresentam suas atitudes como professores facilitadores, entre as quais destaco duas de suas falas para exemplificar: “Eu ensino vida para eles... você não é um Educador Musical, você é um educador de criança”. “Se resume a ser um bom ser humano... você foca em ser um bom ser humano e o resto acontece por conta própria” (p. 241, tradução própria).

Estas duas falas exemplificam, para mim, que ser um professor facilitador é uma questão de princípios, de atitude, uma habilidade pessoal mais do que profissional. Você tem que estar aberto aos alunos, se comprometer, criar vínculo. Acredito que qualquer profissional pode ter essa habilidade, mas que, de certa forma, é requisito para se

⁵³ McClung, A. C. (2000). Extramusical skills in the music classroom. *Music Educators Journal*, 86, 37–68.

escolher ser professor em geral e particularmente de Música, devido à natureza de nossas aulas.

Sobre o suporte dado, o pesquisador levantou dois aspectos das falas dos professores: o primeiro é a falta de preparação para lidar com aspectos pessoais e sociais e a demanda de tempo e energia que isso gera. Na fala dos professores, a graduação deveria tê-los preparado melhor para proverem o suporte adequado aos seus alunos. E o segundo é sobre o tipo de suporte que os professores oferecem aos seus alunos, tais como: estar disponíveis para receber e escutar, fazer todos se sentirem bem-vindos, estar sempre atentos ao que pode estar acontecendo com os alunos, ser um bom modelo a ser seguido.

Na categoria seguinte – a influência e o suporte dado pela aula prática instrumental em grupo, o pesquisador apresentou duas delas: (1) a continuidade é um fator importante na criação de intimidade e vínculo (os alunos têm o mesmo professor de Música nos quatro anos do ensino médio, diferente de outros níveis de ensino em que ministram aulas por apenas um semestre ou no máximo um ano); (2) o fazer musical em grupo é um trabalho colaborativo entre alunos e professor. Destaco novamente duas falas para exemplificar:

Você constrói uma relação muito mais forte. Há algo no fato de tocar em público juntos e estar sobre pressão juntos onde eles dependem de mim e eu dependo deles.

Numa classe normal, de matemática, o professor faz tudo. Ele é a pessoas que tem o conhecimento e que o ensina. Você só senta lá e anota. Na aula de banda a atmosfera é diferente. Você tem que contribuir com o aprendizado. O professor só está lá para te ajudar, para te orientar. Você não pode só sentar e anotar na aula de banda. Você tem que efetivamente tocar seu instrumento, tocar sua partitura, praticar, melhorar (p. 246, tradução própria).

Na última categoria que fala do resultado ou dos ganhos que o suporte dado na aula de Música proporciona, os alunos destacam que estar na banda traz um sentimento de pertencimento, de segurança, é um lugar para estar junto com os amigos que gostam de tocar assim como você, é uma atividade prazerosa e estimulante e o professor é uma referência na escola e na vida.

Para os professores, o fato de as crianças se sentirem à vontade e seguras melhora a qualidade da aula e da música nela produzida; as demandas emocionais e sociais inerentes à aula de música proporcionam o desenvolvimento pessoal, emocional

e social dos próprios professores. No entanto, essa demanda também causa estresse e às vezes tira o foco dos aspectos musicais que deveriam estar sendo trabalhados.

Este artigo representa um importante exemplo da conexão entre a identidade pessoal e a identidade profissional e como uma influencia e é influenciada pela outra. Fiquei me questionando se as habilidades sociais e emocionais de um professor facilitador são desenvolvidas pela atuação profissional ou se é uma habilidade pessoal que leva à escolha da profissão de professor de Música. Em minha visão, a predisposição para trabalhar com pessoas é uma necessidade básica da profissão de professor, mas a habilidade de lidar com as demandas emocionais e sociais é desenvolvida no dia-a-dia da sala de aula. No entanto, é importante ressaltar, esta habilidade precisa ser desenvolvida já na graduação, ou será um fator de estresse e desgaste do profissional, como relatado pelos participantes deste artigo em questão.

Este artigo, apesar de confirmar muitos dos dados apresentados nas pesquisas anteriores, traz uma contribuição importante porque mostra não só a visão dos professores, mas de seus alunos e dos pais destes alunos, possibilitando um olhar mais amplo para o potencial da aula de Música e da ação do professor de Música na vida das pessoas. Ele valoriza também os aspectos pessoais e sociais que um professor precisa ter que vão além das habilidades e conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Apresentarei a seguir um resumo do que a produção científica aqui analisada apresentou nos temas de interesse de minha pesquisa – Identidade Profissional e Socialização.

Sobre a identidade do professor de Música, os artigos apresentaram os seguintes temas:

- As pesquisas que tiveram os alunos da graduação como sujeitos, defendem que há uma divisão e muitas vezes conflito entre a identidade de músico e a identidade de professor.
- Pesquisas que têm professores de música experientes refutam a divisão e principalmente o conflito entre as duas identidades e defendem que para ser um bom professor de música é necessário ser músico e ser professor, porque só pode ensinar música quem conhece música e para conhecer música é preciso saber fazer música, ou seja, ser músico.
- Alguns autores defendem que a identidade profissional do professor de música é formada antes da graduação, no momento da escolha de carreira

e que durante a graduação ela só se reforça. Já outros defendem que antes da graduação o sujeito tem contato com a música como praticante, como músico, e que ele aprende a ser professor, ou seja, tem sua identidade de professor construída depois que passa pelas disciplinas de educação e educação musical e mais fortemente durante o estágio supervisionado, quando o aluno entra em contato de fato com o que será sua profissão, outros ainda defendem que o professor se forma na sua prática profissional.

- Em alguns artigos, o local em que o professor atua é apontado como um fator de grande influência na formação de sua identidade profissional, que será construída de acordo com as especificidades e exigências do contexto.
- Um consenso entre a maioria dos autores é que a formação da identidade profissional deve ser uma preocupação dos cursos de graduação para que o profissional esteja preparado e confiante para enfrentar a atuação profissional, e neste quesito alguns autores defendem que todos os alunos que buscam a graduação em Música deveriam ter uma preparação para serem professores, uma vez que a grande maioria, senão todos, um dia irão dar aulas. O contrário também é defendido, que todos os alunos que querem ser professores precisam ser excelentes músicos, e de preferência que a *performance*, em diferentes níveis, deve ser estimulada, pois isso traz benefício tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Apesar de algumas discordâncias, todos os autores mostraram uma preocupação com a formação inicial do professor de Música e chamaram a atenção para a necessidade de se promover a reflexão sobre as dificuldades e as potencialidades do trabalho de se ensinar música; da necessidade de inserir os alunos na prática docente, seja ela em situações simuladas com os colegas da graduação, seja na escola de Educação Básica; e principalmente que haja um estímulo e um espaço para que os professores sejam bons músicos e que os músicos sejam preparados para serem bons professores.

Concordo com os autores que defendem que a identidade profissional do professor de Música se forma durante a graduação, pois, como algumas pesquisas confirmam, a escolha da graduação de Música, seja pelo bacharelado ou licenciatura, só

se dá após a prática da música, ou seja, todos somos primeiro músicos para depois escolhermos ou aprendermos a ser professores ou *performances*. Com isso, não é possível que nossa identidade profissional seja constituída antes do ingresso em uma formação profissionalizante.

Com relação à separação entre identidade de músico e identidade de professor, comecei a presente pesquisa com a certeza de que esta divisão existia, mas conforme as leituras e as reflexões, e repensando minha própria experiência, pude perceber que fui primeiro musicista para depois me tornar professora, mas para continuar melhorando como professora preciso continuar com minha prática musical. Vi que, como eu, muitos pesquisadores foram a campo com este olhar dicotômico entre as duas facetas da identidade e alguns dados acabaram sendo conduzidos para a confirmação desta hipótese. Os alunos de graduação, principalmente dos primeiros anos confirmaram esta teoria de dicotomia, mas alunos que já estavam para concluir a graduação e que já tiveram a experiência docente e os professores com experiência refutaram esta hipótese.

A influência do contexto na formação da identidade profissional, apesar de menos trabalhada nas pesquisas selecionadas, também se mostrou um fator importante, uma vez que professores de sala de aula utilizam a música de forma diferente daqueles que trabalham com formação e condução de grupos musicais. No Brasil esta diferença não está presente no ensino musical em sala de aula, mas temos muitos professores de aulas de instrumento particulares, muitos projetos sociais que trabalham com a prática musical e também projetos na escola em turno contrário ao das aulas regulares, o que permite utilizar o conhecimento produzido.

Sobre os processos de Socialização, os artigos apresentaram os seguintes temas:

- Abordam os processos de socialização primária e secundária, entendendo como a primária todas as influências e relações estabelecidas antes da graduação e a secundária, durante e depois da graduação.
- A partir das falas dos sujeitos das pesquisas, foi revelado que, durante a socialização primária, a família é a responsável pelo acesso à música e os professores da escola, principalmente os regentes das bandas, orquestras e corais do ensino médio, além dos professores de canto e instrumento particulares, são os principais modelos e influências na decisão de se tornar um músico profissional ou um professor de música.
- Os regentes e professores das bandas, orquestras e corais do ensino médio se tornam o “outro significativo” para os alunos que querem ou não seguir a

carreira musical, devido à relação de proximidade, cumplicidade e intimidade que estabelecem com seus alunos pela natureza da prática coletiva musical. Os regentes dos grupos musicais do ensino superior também são citados como referência, mas muito menos relevante que os da escola de Educação Básica.

- Uma pesquisa concluiu que os professores de música da escola e os professores particulares de canto e/ou instrumento influenciam seus alunos a se tornarem músicos, mas pela relação afetiva estabelecida, os alunos desejam ser como eles, ou seja, se tornarem professores.
- Durante a graduação, a relação com os colegas e professores nas disciplinas práticas de Educação Musical e principalmente a relação com os alunos e professores supervisores no estágio são os responsáveis pela socialização secundária na formação da identidade do professor de música.
- Alguns autores defendem a interação com os colegas de profissão na criação de uma rede de apoio e trocas de experiências, além do contato e parceria com professores de outras áreas de conhecimento para que haja o suporte e a valorização do profissional.
- Um artigo defende, a partir da fala dos sujeitos, que as experiências musicais práticas, o prazer de fazer música, antes e durante a graduação são processos de socialização mais fortes do que a influência e a relação das pessoas. E vários artigos enfatizam a importância de se manter ativo musicalmente para a atuação e satisfação na carreira de professor de música.

É possível afirmar que a escolha da nossa profissão, quando a podemos escolher, se dá por um desses dois fatores: a influência de alguém que nos é importante e/ou de alguma coisa que nos traz prazer. Com a Música não é diferente. Escolhemos nos tornar músicos ou porque gostamos muito de fazer música ou porque algum músico teve uma forte influência em nossas vidas. Pelas pesquisas aqui analisadas, a escolha de se tornar professor de música perpassa esses dois fatores, mas com um motivo a mais: o desejo de dividir com as pessoas a experiência prazerosa com a música, ou ser uma influência positiva para outros, assim como foi o professor de música para si.

Concordo com os autores e os sujeitos das pesquisas selecionadas, quando estes afirmam que a natureza da disciplina de música proporciona uma relação mais próxima com o professor de música. O fato do fazer musical ter um potencial de ser prazeroso, sensibilizador, agregador, colaborativo, aproxima os que estão envolvidos, e a relação

estabelecida entre professores e alunos é mais íntima, mais pessoal, possibilitando que o professor de música se torne o “outro significativo”, tornando-se um modelo a ser seguido e considerado.

Um artigo em particular defende que as práticas musicais são mais socializadoras do que as relações humanas nelas estabelecidas. Discordo deste ponto de vista. Pela minha experiência pessoal e pela fala dos sujeitos das pesquisas analisadas, e até desta em particular, as experiências citadas como grandes influências foram as experiências musicais coletivas, em grupos. Concordo, sim, que o fazer musical é prazeroso, mas o fato de ser em grupo, de ser um acontecimento social é o que vai agregar um forte valor à experiência. Até um instrumentista solista escolhe se tornar músico pela troca que ele estabelece com o público e não pela relação estabelecida com o seu instrumento solitariamente. As apresentações, os ensaios, as viagens com as bandas, orquestras e corais foram as práticas musicais citadas por todos os participantes de todas as pesquisas como sendo de grande influência na escolha da profissão, e isso não se deve somente à música, mas ao fazer musical em grupo, com outras pessoas, pois fazer música é um ato social.

Procurando relacionar a produção analisada com a cultura, a primeira questão relevante é que a produção científica em si é criadora de cultura e podemos verificar isso na abordagem sobre a dicotomia entre ser músico e ser professor quando tratamos da identidade profissional do professor de Música. Esta característica é defendida nos primeiros artigos sobre a identidade, porém, é refutada nos artigos posteriores. Acredito que isso se deu primeiramente pela consolidação da profissão de professor de música, com uma formação inicial específica para a função de ensinar, e, conseqüentemente, pela influência da própria produção científica. As primeiras publicações fazem referência a uma tese específica que defende a separação entre músico e professor, confirmando esta hipótese, inclusive pela forma como as coletas de dados foram feitas – todas elas questionavam sobre essa separação. Já as produções mais recentes, realizadas após mudanças principalmente na formação inicial, foram pesquisas que buscaram refutar esta ideia, conduzindo a coleta de dados e as conclusões de forma que sobressaísse a junção das duas facetas da identidade do professor de Música.

Apesar deste avanço no conhecimento, ainda hoje existe a hierarquização entre ser músico e ser professor. Os autores analisam que isso muito tem a ver com a fantasia que a sociedade cria em torno do artista; no entanto, na prática, a importância dos dois profissionais é equivalente. Ainda mais porque, inevitavelmente, para ser professor é

preciso um dia ter sido músico (independente do nível técnico e de atuação) e que pelas características e possibilidades do mercado de trabalho artístico, todos os músicos, em algum momento da vida serão professores.

O último destaque que faço é sobre a importância que a sociedade dá para a Educação Musical. Isso é trazido um pouco pelos artigos norte-americanos – pois lá a música na escola já está bem consolidada, mas ainda assim eles encontram dificuldades em mantê-la – mas é fortemente mostrado em um artigo do Quênia cuja realidade pode ser comparada à brasileira. Nosso país, assim como o Quênia, é reconhecido mundialmente pela nossa música, ambos tidos como países musicais, no entanto, a música na escola não tem seu valor reconhecido. A autora queniana conta como os professores da escola de Educação Básica não têm formação musical, apesar de a música ser conteúdo obrigatório do ensino fundamental; como muitas escolas têm instrumentos musicais que não são usados porque ninguém sabe usá-los; como o ensino de música é relegado para pessoas com a mínima formação musical e nenhuma formação pedagógica.

Temos muito trabalho pela frente na defesa de nossa área de conhecimento, de nossa profissão e da importância social e cultural que a música, e, assim, a educação musical, têm em nossas vidas.

Pude perceber que o meu processo de aquisição de conhecimento sobre a identidade profissional e os processos de socialização do professor de Música foi muito semelhante à produção na área. Entrei para esta pesquisa com a hipótese de que a identidade profissional do professor de Música era dicotomizada em músico e professor. Os pesquisadores dos primeiros artigos aqui analisados também foram a campo com esta perspectiva, mas a partir da fala de seus participantes, principalmente aqueles que já são professores consolidados na carreira, os olhares foram se modificando. Em uma reflexão mais recente, percebi que minha visão dicotômica entre as identidades vinha da observação dos meus alunos da graduação que vivem a dúvida da escolha de profissão, assim como mostram os sujeitos das pesquisas realizadas com alunos de graduação. Após a leitura destes artigos, as entrevistas com os sujeitos da minha pesquisa e um olhar mais atento para a minha própria identidade, pude perceber a necessidade de conectar as identidades de músico e de professor, ambas necessárias para a minha profissão. Escolhi ser musicista porque gosto de fazer música, escolhi ser professora porque gosto de estar com pessoas; uma sem a outra, para mim é incompleta.

Capítulo 5 - Análise das Entrevistas

Neste capítulo apresentarei as falas dos sujeitos de minha pesquisa e as análises realizadas à luz do referencial teórico adotado neste trabalho. Organizei a apresentação das falas respeitando a cronologia da história de vida dos entrevistados iniciando pela formação musical que constituiu a identidade musical (Souza, 2013; Aróstegui Plaza, 2013; Sieger, 2014; entre outros) de cada um deles, passando pela formação profissional, a constituição da identidade profissional e a entrada na profissão e atuação profissional (Dubar, 2005). No caso de Lígia, uma categoria a mais foi adicionada – a crise de identidade – devido aos acontecimentos por ela vividos no período de nossa entrevista.

Começarei por Lígia, por ter sido minha primeira entrevistada e em seguida apresentarei os dados de Matheus. Apesar de serem apenas dois sujeitos, seus relatos trouxeram uma grande riqueza para o trabalho. Apesar de muitas semelhanças na formação inicial, no envolvimento e crença na escola pública, nas dificuldades enfrentadas, nos sonhos buscados, cada um deles representa uma realidade, completamente diferentes entre si, do trabalho musical no ambiente escolar.

Lígia

Identidade Musical

A primeira entrevistada foi Lígia, de 34 anos que se autodefiniu como racional, dizendo que teria dificuldades em responder as perguntas mais emocionais, porém ao longo da entrevista sensibilizou-se por muitas vezes e por diferentes motivos, chegando a chorar lembrando o passado e refletindo sobre o presente e o futuro de sua vida.

Morava no interior paulista com sua família – mãe, pai e irmão mais novo – até o final da primeira graduação. Contou que sua mãe sempre quis ter um piano e após se casar ganhou de presente do marido o instrumento desejado. Segundo ela, sua mãe não levou o estudo musical a sério, mas a colocou, aos oito anos, para aprender o instrumento.

Suas primeiras lembranças musicais são da mãe escutando músicas no rádio, Nat King Cole cantando em espanhol, e o tio tocando sanfona. Em sua percepção, sua casa

não era musical, mas a mãe escutava bastante os programas de rádio, e o piano, só por estar lá, já fazia parte da vida, mesmo quando não era usado.

As aulas de piano que Lígia teve foram sempre com professoras particulares, baseadas em um repertório erudito do instrumento. Ela recorda a prática do piano como sendo um momento solitário, mas prazeroso.

“[...] éramos sempre eu e o piano. Eu lembro muito de gostar de estudar sozinha, sabe? Fechar a porta da... tinha uma porta da sala que ficava o piano em casa, aí eu lembro de fechar a porta e ficar muito tempo sozinha. Isso eu acho que era terapêutico, sabe? Eu gostava muito, tenho essa lembrança de me sentir bem.”

Mas o piano não foi seu único instrumento. Na adolescência, com 17 ou 18 anos, ela e suas amigas montaram uma banda só de meninas, chamada “Sapo Suicida”. Na divisão dos instrumentos, guitarra, bateria, voz e baixo elétrico, sobrou o baixo para ela aprender e tocar, instrumento ao qual ela não se dedicou muito, segundo ela própria. O estilo musical tocado também mudou, do erudito para o rock. A banda não era um lugar somente para fazer música, era um espaço de convivência, de estar com os amigos.

“[...] a gente tocava em festivalzinho, tinha excursão, tocamos em Barretos, não sei mais aonde, a gente fazia umas turnezinhas com as bandas. Que era rock in roll e tal e eu tocando baixo, né. Mas era mais a coisa do social, de conhecer gente que tocava. [...] acho que naquele momento da vida, eu acho que eu queira tocar, estar junto com os amigos, sair de noite para tocar de madrugada e tal, ensaiar”.

O rock também estava presente em sua casa e na mídia a que tinha acesso – rádio, fitas⁵⁴ e televisão. O repertório de rock preponderantemente internacional vinha dos clipes da MTV a que ela assistia com o irmão, ou das trilhas sonoras das novelas.

Para Souza (2013), a família, a escola e a mídia são “instâncias socializadoras que coexistem numa relação de interdependência” (p. 57) e completa que estas três instituições são responsáveis “pela construção da identidade, bem como da socialização” (p. 57) dos indivíduos.

⁵⁴ Fita Cassete – fita magnética usada para a gravação de áudio, que se tornou objeto obsoleto após a invenção do Cd.

Nesse sentido, Setton (2002) defende que “para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações” (p. 109). No que diz respeito à área de música, essa afirmação toma uma dimensão ainda maior, uma vez que as músicas da mídia estão cada vez mais presentes no dia-a-dia da sociedade, influenciando a formação da identidade musical de cada pessoa.

“[...] na adolescência era tudo muito mais difícil do que hoje, de acesso. Eu lembro de ouvir rádio, aí eu lembro muito das trilhas sonoras de novelas, né, tinha as fitinhas ... quando eu comecei a ouvir rádio, era assim, tipo ... como é que é o nome de uma novela antiga, tipo ... sei lá, ah ... Vamp nacional e Vamp internacional, e o internacional sempre era o mais legal, né, música nacional não era legal. Aí eu lembro disso, dessa coisa de massa”.

A banda com as amigas durou até o final da primeira faculdade, de História. Por frequentar a casa de uma das amigas da banda de rock, filha da diretora de uma Escola Municipal de Iniciação Musical em que a Música Popular Brasileira estava presente no convívio familiar, o interesse por este estilo foi estimulado.

“E aí eu comecei a escutar mais. Eu lembro de ter ganhado um rádio da minha mãe que era um despertador que tinha um CD, era um toca CD despertador, e aí eu comecei a acordar ouvindo CD, sabe de música brasileira, eu lembro muito disso”.

No final da graduação, outra banda, outro instrumento e outro estilo musical. A banda mais uma vez tinha um objetivo social mais forte que a prática musical em si, mas o gosto por fazer música se intensificou.

“[...] aí eu toquei numa banda de uns amigos da faculdade, chamava “Zazueira”, tocava Jorge Ben Jor, tocava Gilberto Gil, eu toquei acho que teclado numas músicas, tocava percussão, aprendi a tocar pandeiro nessa época, sabe? Aí a música brasileira foi meio que entrando assim”.

A identificação com a música popular brasileira chegou na vida de Lígia para ficar, ao longo da graduação em Música ela participou de diferentes grupos musicais, e mais um instrumento foi agregado ao repertório – o cavaquinho.

“[...] o cavaquinho também foi como o baixo, eu não escolhi. Montamos um grupo, eu estava tocando pandeiro e aí entrou uma percussionista, e “ah, já arrumamos uma pandeirista”, e eu putz, tá bom vai, então eu vou aprender cavaco. Aí eu fui, sabe, não é uma coisa, nossa, como eu amo cavaquinho. Agora eu gosto muito, mas... sempre busquei, assim, continuar”.

A diferença com relação ao baixo elétrico é que o cavaquinho virou uma ferramenta de trabalho junto com o violão. O instrumento também é usado para fazer música em conjunto, como as participações nas rodas de choro frequentadas de vez em quando.

A formação musical de Lígia foi bem variada tanto em estilos quanto em quantidade de instrumentos, começando pelas canções em espanhol interpretadas por Nat King Cole de sua mãe, passando pelo erudito do piano, rock, grunge do irmão e dos amigos até chegar aos diferentes estilos da música popular brasileira influenciada pelos colegas da primeira faculdade, formando sua identidade musical.

[...] as primeiras influências musicais são cunhadas no ambiente familiar, passando da simples apreciação de gêneros musicais diversos, aliada ou não aos encontros sociais, ao incentivo ao estudo prático de algum instrumento, bem como à aquisição de CDs e participação em eventos musicais. Habitado a conviver com a linguagem musical de maneira natural, o indivíduo cultiva interesse e curiosidade para entender tal forma de expressão artística e, dessa maneira, vai construindo sua identidade músico-cultural (Souza, 2013, p. 57).

A descrição do processo de construção da identidade musical feita por Souza corresponde exatamente ao processo vivenciado por Lígia. A introdução à prática musical se deu por meio de sua mãe, cujo desejo pessoal de aprender piano foi realizado pela filha. É curioso ver que o irmão de Lígia não teve o mesmo incentivo, nem para estudar piano, nem qualquer outro instrumento. Neste caso, a entrevistada se sentiu privilegiada por ter tido uma oportunidade não ofertada a seu irmão.

[...] eu sempre fiz piano, acho que eu tive esse privilégio, porque não é todo mundo que faz piano, que tem um piano em casa. Minha mãe me colocou no piano e não colocou o meu irmão. Eu tenho um irmão um ano e pouquinho mais novo. E acho que essa coisa de mulher, vai tocar piano, ela nunca perguntou para o meu irmão se ele queria tocar piano, eu com oito anos entrei no piano, que era uma coisa que ela queria [...]ela me colocou, tipo, acho que era uma coisa dela que ela projetou em mim, e meu irmão até fala, até hoje, ele fala: “ai, olha aí oh, quem é a preferida, fez piano desde os oito anos, eu nunca fiz aula de música”. E... acho que é essa coisa do machismo, né, da sociedade, eu fui privilegiada nesse sentido.

Este é um exemplo da forma identitária *cultural* ou *biográfica para outrem* definida por Dubar (2009), em que a participação e função social são determinadas “por seu lugar na linhagem das gerações e por sua posição sexuada nas estruturas de parentesco” (p. 30). O aprendizado do instrumento até há pouco tempo era para mulheres de famílias abastadas, que aprendiam, principalmente o piano, como forma de boa educação e feminilidade. Ter um piano em casa era sinônimo de posses e de “cultura”. Nos dias de hoje, podemos afirmar que esta relação social e sexista com o aprendizado musical se não acabou, diminuiu bastante.

A aprendizagem do piano foi a porta de entrada para o fazer musical, mas como a entrevistada destacou, era uma prática solitária, de um repertório de que ela gostava, mas com o qual não se identificava. Saber tocar um instrumento possibilitou que ela participasse de bandas com amigos durante a adolescência, trazendo à prática musical um aspecto social, um sentido de pertença. A influência dos amigos e da mídia norteava as escolhas de repertório tanto para tocar quanto para escutar, assim como a diversidade de instrumentos que ela acabou aprendendo. Para Setton (2002), família, mídia e escola como agentes de socialização estabelecem uma relação de interdependência, sendo esta uma

[...] condição para coexistirem enquanto configuração, é uma forma de afirmar que a relação estabelecida entre eles pode ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem então determinar uma gama variada de experiências de socialização.

Pensar as relações entre a família, a escola e a mídia com base no modelo de configuração é analisar tais instituições sociais em uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, seus recursos e trajetórias particulares. No entanto, não é uma relação dinâmica entre subjetividades, mas uma dinâmica criada pela relação que esses sujeitos constroem na totalidade de suas ações e experiências, objetivas e subjetivas, que mantêm uns com os outros. (Setton, 2002, p. 110).

Nesta dinâmica relação entre as influências musicais da família, do irmão e amigos e das aulas de piano, aqui representando a instituição escolar, por ser um ensino musical formal e pelo fato de ela não ter tido música na escola, quando perguntada sobre o impacto que tiveram na formação de sua identidade musical, e por que ao longo dos anos, seu gosto musical foi sendo modificado, Lígia respondeu o seguinte:

[...] eu acho que é uma coisa de influência externa, né, mas também é uma coisa que toca a gente de alguma forma, podia não me tocar, mas de alguma forma eu precisava daquilo e aí eu fui, né... é... fez sentido.

Fazer sentido é parte fundamental do processo de socialização, de construção de identidade. Temos acesso a uma infinidade de influências, de possibilidades, mas são aquelas que por diferentes motivos fazem sentido, que nós escolhemos, participamos e nos formamos.

Assim sendo, o aspecto social da música é o grande potencializador da aprendizagem musical. Fazer música sozinho pode ser prazeroso, sensibilizador, estimulante, mas fazer música em grupo traz um novo significado para a prática musical. A convivência gera o sentimento de pertença, e pertencendo, nos identificamos e nos formamos. Para Oliveira e Stotz (2004), “é nesta convivência que o grupo se constrói e cria sua identidade. Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber” (p. 04).

Pelas palavras da entrevistada, as bandas proporcionaram momentos de prazer e ampliaram o acesso a uma diversidade de estilos e instrumentos musicais, fazendo da prática musical algo que fizesse parte de sua vida, com a qual ela se identificava. Para Heller (1992), os grupos aos quais escolhemos pertencer nos formam enquanto indivíduos, assim como nossa individualidade constrói o próprio grupo, e aos poucos, estes grupos se tornam nossas comunidades, devido à interação de seus membros. Para a autora, são dois motivos que nos levam a escolher as comunidades às quais pertencemos: “o valor axiológico objetivo da comunidade, seus momentos favoráveis à essência humana; e a intenção de explicar nela e através dela a própria individualidade” (p. 67).

Estes autores estão em concordância com os autores escolhidos como suporte teórico desta pesquisa; a importância da conversa frente a frente, dos olhos nos olhos que Oliveira e Stotz (2004) mencionam é também mencionada como a forma mais significativa e efetiva nos processos de socialização descritos por Berger e Luckman (2012). O aspecto afetivo e a identificação com o outro nos diferentes grupos aos quais pertencemos, descritos por Heller (1992), nos formam como sujeitos e representam a diversidade de nossa identidade, como também defende Dubar (2005 e 2009). Podemos ver, na fala da entrevistada, que há relações diferenciadas com os diversos estilos musicais e instrumentos por ela tocados. O piano tem relação direta com a família, com a mãe, é o instrumento que ela declara como seu principal, já ao estilo musical tocado no piano, a entrevistada não atribui um peso importante.

“[...] depois eu conheci esse lance da música brasileira, acho que tem a ver com identidade mesmo, né, eu sou brasileira, que som faz no meu país, né, o que que eu escuto aqui em minha cidade, o que que tem aqui no estado de São Paulo, de cultura popular, quem nós somos, quem são os nossos ancestrais, não sei, acho que, aí você vai descobrindo um monte de coisa, né”.

Apesar da influência da mídia, com músicas do repertório internacional, veiculadas através dos programas de clipes da MTV, das estações de rádio e das “fitinhas” com as trilhas sonoras da novela, a identificação pessoal, para Lígia, foi com as músicas de seu próprio país. A identificação pelo discurso musical de sua própria comunidade, de sua sociedade, de sua cultura trouxe para a entrevistada o sentimento de pertença, como defendidos por Williams (2011), Berger e Luckman (2012) e Dubar (2005 e 2009).

Tocar, fazer música sozinha ou em grupo fez tanto sentido para Lígia, que a escolha da profissão foi dirigida à Música, mesmo que não inicialmente.

A formação profissional

Sua formação profissional se deu inicialmente em uma graduação em História, profissão que nunca exerceu. Logo que saiu da faculdade, prestou um concurso na prefeitura de sua cidade para dar aulas de Música; como tinha formação em piano por um conservatório, pode assumir o cargo de professora substituta em uma Escola Municipal de Música, no período da licença maternidade de uma docente. Sua função

era dar aulas de teclado individuais ou em duplas. Depois de seis ou oito meses dando aulas, a constatação:

“nossa, não vou, não quero História, eu quero Música”.

[...]

“[...] eu estava terminando a faculdade, eu sabia que eu não queria dar aula de História, e também eu acho que eu não queria partir para pesquisa, sabe? Eu tinha acabado o conservatório, fiz os três anos de profissionalizante em piano, durante a faculdade de História. Aí eu falei, ai, eu acho que eu quero prestar Música, eu tinha uma amiga também que foi prestar Música... - vamos prestar Música!”

A primeira tentativa foi na Unicamp para bacharelado em piano, sem sucesso, no ano seguinte, mais uma tentativa na Unicamp e a tentativa no vestibular da licenciatura em Música da UFSCar.

Quando perguntada se preferia o bacharelado ou licenciatura, a resposta foi que preferia a Unicamp pelo reconhecimento que a instituição tem na área de Música, e também que queria tocar, mas foi aprovada na UFSCar.

Aí eu vim para cá, também me entendendo com o curso, entendendo o que é ser Educador Musical, né, para mim... eu tive esse contato na EMIM (Escola Municipal de Música), mas eu não tinha tido a experiência, né, e querendo também fazer música e o curso não foca nisso, assim, sempre tive essas questões também, né...

Como já mencionado no capítulo de análise dos artigos, a introdução à profissão de Música normalmente acontece pelo desejo de continuar tocando, entramos no mundo da música como instrumentistas, como intérpretes, pelo prazer de fazer música. O interesse pelo ensino musical normalmente aparece depois. Novamente confirmando os dados encontrados nos artigos, para Lígia, apesar de ela já ter tido uma experiência com o ensino musical anterior à graduação, este era voltado para o ensino individual da técnica de um instrumento, então, sua formação em Educação Musical se deu mesmo na graduação, principalmente nas aulas práticas, estágio supervisionado e participação em projetos de extensão, também similar ao vivenciado pelos sujeitos dos artigos no capítulo 4. Quando perguntada sobre quando ela se viu como professora de Música da escola de Educação Básica, a resposta foi:

“[...]durante a faculdade eu fui me entendendo como educadora musical e estava tendo essa discussão da lei, né, que foi aprovada em 2008, ano que eu me formei, e eu estava também intrigada com isso, né, - nossa, como que vai ser a música na escola e a partir dessa lei, o que que vai acontecer de diferente? ... nossa, tem portas para a gente, né. E aí bem nesse ano, acho que foi um dos primeiros concursos que eu vi que era para professor de Artes, abriu para Música também”.

Além das discussões acerca da aprovação da Lei 11.769/08, que ampliou as discussões e as possibilidades do trabalho musical no ambiente escolar, a participação em um projeto de musicalização em uma escola municipal na periferia de São Carlos também foi uma grande influência para o interesse e perspectiva dela trabalhar na escola pública.

Depois da formação inicial em licenciatura em Música, muitos cursos de curta ou longa duração complementaram a sua formação profissional. Primeiro foram os cursos livres como o Brincantes, cursos no Ateliê da Enny Parejo, entre outros. Depois cursou o Antropomúsica, curso de maior duração para o ensino de Música baseado na Antroposofia. Durante nossa entrevista, ela estava iniciando um curso de Pedagogia, intitulado Pedagogia para a Liberdade, em um formato de complementação pedagógica de menor duração, além do mestrado profissional, que havia iniciado naquele semestre.

Quando perguntada sobre o motivo que a levou a uma nova graduação, a resposta foi:

[...] Então... mais uma coisa. Eu dou aula de Música e Artes, eu gosto de dar aula, mas eu sinto essa, eu fico pensando que se eu tivesse uma turma... eu fui sentindo isso durante esses anos em que eu estou na escola. Esse negócio de você ficar passando, você não cria vínculo, às vezes eu não quero dar aula de Artes, eu quero passar um filme sobre Educação Ambiental, sei lá, sabe. Não é?... eu posso fazer isso, mas você tem muitos alunos, você não cria vínculo, né. E aí veio esse curso que tem uma abordagem mais para uma coisa que eu cheguei a estudar no Antropomúsica, né, porque chama Pedagogia para a Liberdade, elas falam que não é um curso de Pedagogia Waldorf, mas traz algumas pessoas que têm essa experiência para dar aula, e por ser 1 ano e por eu ter mais uma graduação (risos).

A formação acadêmica em licenciatura em Música introduziu Lígia no campo da Educação Musical, foi lá que ela se viu como educadora musical, que enxergou as

perspectivas da profissão. Os cursos livres trouxeram um outro olhar para si mesma e para as diferentes possibilidades de se fazer e ensinar música. Quando perguntada sobre a importância destas diferentes oportunidades de formação, a resposta foi:

[...] influenciaram a minha forma de olhar, talvez, né. Porque às vezes eu não consigo fazer as coisas, não consigo ou não quis fazer, não me propus a fazer atividades que eu fiz lá. Não é uma coisa tão prática assim, trazer daqui para cá, mas a forma de olhar, né. Porque se a gente muda, a gente muda também na relação com as pessoas. Acho que foram cursos meio terapêuticos, assim né, rola uma coisa de autoconhecimento, o Antropomúsica principalmente. Mas o Brincantes também por trabalhar essa coisa do corpo, coisas que a gente vai reprimindo durante a vida e você chega em um curso desse e pode por para fora... é muito... muda muito assim.

A formação profissional da entrevistada se deu por diferentes caminhos, mas principalmente por meio de formação formal. Diferentes graduações, conservatório de Música e os cursos livres introduziram diferentes olhares, possibilidades, metodologias e fundamentações para se ensinar música. Apesar de ter tido uma experiência prévia à faculdade de ensino de instrumento, foi na universidade que de fato o conhecimento, as reflexões e a prática de Educação Musical foram feitas. Para Dubar (2009) “só a aprendizagem experiencial permite a utilização da reflexividade, isto é, a construção de uma identidade reflexiva que dá sentido a uma prática na qual se tem sucesso” (p. 217).

Nos artigos analisados no capítulo anterior, encontramos o mesmo processo de formação profissional: na graduação, a aprendizagem experiencial possibilitou a entrada no campo da Educação Musical e a aprendizagem dos saberes profissionais, que “são definidos e construídos com referência a um campo de especialidade de atividades” (Berger e Luckman, 2012, p. 127). Para Dubar (2009), “[...] os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são, antes de tudo, saberes de ação experimentados numa prática significativa, isto é, ligada a um envolvimento pessoal (p. 216).

A formação profissional é dada durante o processo de socialização secundária, que para os autores, é o momento em que há a

[...] aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] A socialização secundária exige aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (Berger e Luckmann, 2012, p. 179).

Este processo de aquisição do conhecimento, do vocabulário e a compreensão das funções e condutas do trabalho na socialização secundária é obtido através de dois sistemas de atividades que, para Hegel, (*apud* Dubar, 2005) são os mais estruturantes da identidade profissional:

[...] **a atividade instrumental** – ainda denominada estratégica –, que une, em torno dos processos de trabalho, as finalidades econômicas e os meios técnicos e organizacionais para alcançá-las, e a **atividade comunicativa**, que estrutura a interação entre os indivíduos – e, portanto, sua identidade – por meio das práticas linguísticas (p. 102).

A atividade estrutural, no caso de Lígia, foi realizada durante sua graduação e os cursos livres, assim como na atuação profissional em si, depois de graduada. Mas no processo de sua formação profissional, as atividades comunicativas, ou seja, a interação com os colegas e professores da graduação, dos cursos frequentados e da profissão, tudo isso influenciou a formação de sua identidade profissional.

Como já discutimos neste trabalho, a identidade é um processo de contínua formação e transformação, inerentes às diferentes relações e situações vividas no dia-a-dia. A identidade profissional de Lígia, aqui analisada, é um retrato estático de um período vivido e relatado no momento da entrevista, que pode ter permanecido ou se transformado desde então.

Identidade profissional

Todos os autores estudados para esta pesquisa enfatizam a importância que o trabalho tem na vida pessoal e social de um sujeito. O processo de formação, a sua função na hierarquia do trabalho, o salário, o *status* de sua profissão são influências tão fortes que moldam a identidade pessoal de cada um de nós. Isso se confirmou na primeira pergunta que fiz a Lígia: “se alguém lhe perguntasse quem você é, o que você responderia?”

Eu responderia objetivamente que eu sou a Lígia (rs)... é... mas acho que tem momentos da vida assim, acho que ultimamente eu estou trabalhando muito, um monte de coisa diferente, então tipo, eu sou trabalho ultimamente, sabe? (rs).

Passamos boa parte de nossas vidas nos preparando para e exercendo uma profissão. Desde criança imaginamos ser algo que nos leva a sonhar com o futuro, e as diferentes experiências vão acrescentando novos universos e novas possibilidades de ser.

[...] eu lembro de algumas vezes, assim, em querer ser cientista, acho que quando a gente entra na escola, essa coisa do conhecimento, né, eu era bem nerdinha assim, tipo caxias, minha mãe estudava comigo, eu ia bem na escola, então, acho que essa coisa de conhecimento, eu gostava muito da escola. Aí eu me lembro de uma época em que eu adorava dinossauro também, e eu comprei aquela caixinha, minha mãe fazia aquela coleção de fascículos, eu queira ser paleontóloga, umas coisas meio... astronauta, já quis também..."

Cientista, astronauta, paleontóloga são profissões bastante comuns nos sonhos infantis, a entrada na escola, o acesso ao conhecimento nos fazem almejar profissões de descobertas tanto do passado quanto do futuro. Outra profissão bem presente nas brincadeiras das crianças, principalmente das meninas, é a de ser professora, mas não no caso de Lígia.

[...] nunca pensei ser professora, nem lembro se eu brincava de escolinha [...] Porque eu vejo muito professor falando, - aí eu sempre quis ser professora, brincava de escolinha, dava aula para os meus amigos, para os meus primos. Eu não lembro. Eu lembro de ter uma lousinha e brincar em casa, mas, não lembro de ensinar, eu lembro mais de brincar na lousa, desenhando assim.

Ser professora não estava nos planos ou nos sonhos infantis. Em meio a risadas ela disse que nem mesmo hoje ela pensa em dar aulas, que a Educação foi chegando e a achou, e não ela que achou a Educação. Mas quando perguntei se ela se enxerga, hoje, dando aulas, a resposta foi um sim categórico.

Sim! Hoje eu sou educadora, sou professora de escola pública, sou militante da escola pública... não sei se militante é a palavra, que eu não estou lá na rua sempre, mas eu acredito muito na escola pública.

Ser professora não era uma formação almejada, mas ela disse que sempre gostou de crianças, mas nunca tinha tido vontade de ensinar para elas, de estar com elas, por isso é que a profissão de professora nunca tinha sido cogitada.

Quando perguntada sobre ser musicista, a resposta foi positiva, já quis tocar, se via vivendo disso. No entanto, como vimos pela sua fala, hoje ela é professora, educadora, e a profissão de instrumentista acabou ficando para segundo plano, saiu do foco.

Ah, eu não sou tão assim, nossa, minha identidade é a música, eu acho que eu seria outra coisa, não sei o que. (rs) mas eu seria... seria outra coisa... é... a música está afastada da minha vida esse ano, né. Com esse negócio de não dar aula [...] é meio que um universo muito infantil e da Educação, então a música está meio afastada da minha vida, nem por isso eu estou me sentindo sem identidade, assim, sabe? Então eu acho que eu faria outra coisa, mas não sei o que. Acho que eu seria feliz fazendo outra coisa. Mas eu sou feliz fazendo o que eu faço também. Então, sei lá (rs).

Quando perguntada sobre o passado, sobre as projeções feitas para o futuro profissional, o desejo de ser musicista era muito forte e o campo da educação não era cogitado; no entanto, depois de oito anos dando aulas de Música em diferentes espaços, mas principalmente na escola pública, sua identidade profissional é de professora de Música e o fazer musical como *performance* perdeu o significado, mas o envolvimento com a música em si não. Tocar sozinha como uma terapia pessoal ou tocar em grupo para partilhar música, estar junto com amigos, são buscas constantes que pela demanda da vida profissional são mais ou menos realizadas, mas música e educação, para ela, não podem se separar.

[...]eu não sei se dá pra desassociar, né... é Educação e é Música, é o que eu estou fazendo hoje né, é o que me constitui, ser educadora musical assim, de crianças e pesquisar isso, estar me constituindo.

Tocar ganhou um sentido mais amplo, o de sensibilizar, o de fazer algo artístico, de experimentar e proporcionar a experiência estética, um viés mais educativo, mais no sentido de compartilhar com o outro, do que buscar uma realização pessoal.

[...]coisas que você desenvolve a parte artística não só pra crianças, né, fazer coisas bonitas que vão tocar qualquer pessoa, inclusive a pessoa que está tocando, né.

Sua identidade profissional é de professora de Música, de Educadora Musical, seu foco é na Educação, nas crianças, na Escola Pública. Como ela disse, a Educação foi chegando, achou-a, e tomou o lugar da Música. Essa construção de sua identidade é explicada por Dubar (2005), que afirma que

[...] o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (transação “subjetiva”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (p. 55 e 156, grifos do autor).

O processo biográfico da construção da identidade profissional de Lígia passou pela música do piano da mãe, das bandas com os amigos, das experiências na graduação e finalmente na sua atuação na escola. Sua trajetória se assemelha à trajetória dos sujeitos dos artigos analisados, a maioria, senão todos, se via como músico até meados do curso de graduação, mas ao longo de vivências práticas com Educação Musical, a identidade de professor foi se constituindo e consolidando, e o fazer musical ficou atrelado ao ato de ensinar.

A constituição da identidade de professor obtida durante a graduação se encaixa na figura ideal-típica do físico, apresentada por Dubar (2005) com base nos estudos de R. Rivard, que a define como baseado na “valorização pela formação e identificação com a disciplina, com uma especialidade” (p. 209). Ele explica que a unidade que define o modelo do físico é a “especialidade”, ou seja, “a competência adquirida por meio da formação básica e das habilidades adquiridas mediante os aprendizados cumulativos” (Dubar, 2005, p. 209).

Pela experiência na universidade, a formação e a identidade de professora se consolidou, mas a identidade musical continuou existindo na necessidade de continuar estudando, se aprimorando e tocando solitariamente ou em grupos com propostas artísticas ou educativas, mas que tenham como produto algo belo.

Muitos pesquisadores aqui analisados (Russell, 2012; Garnett, 2014; Pellegrino, 2014 e 2015; Edgar, 2016; entre outros), inclusive eu mesma, entramos em campo com a expectativa de encontrar uma divisão entre ser músico e ser professor, ou até uma dicotomia entre essas duas facetas da identidade do professor de Música, e assim como eles, os sujeitos, professores de Música, nos mostraram que ser músico e ser professor são partes de um mesmo todo. Para ensinar música, é preciso saber fazer música e ser músico é também ter o desejo de dividir esta experiência, este conhecimento com o outro.

A entrada na profissão e atuação profissional

O início da carreira de professora de Música da escola pública ocorreu logo após o término da graduação. Depois de prestar um concurso para professor de Artes, foi chamada para assumir, como temporária, as aulas dos 6º, 7º anos e as salas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da periferia em que já tinha atuado como bolsista de um projeto de extensão da universidade.

[...] foi muito pesado pra mim, eu dava 18 aulas, eu peguei EJA, EJA era mais tranquilo, mas também era um negócio muito novo pra mim dar aula pra adulto, né, de Artes, Meu Deus (risos). [...] E aí eu fiquei 6 meses como temporária. 6 meses foram muito puxados, eu decidi não continuar, porque eu podia continuar, a prefeitura podia renovar mais 6 meses, que era o ideal, né, para não cortar o processo no meio, pelas crianças e tudo, mas eu decidi não, falei, - nossa, eu não quero isso, já tinha decidido, com o fundo de garantia eu vou comprar um teclado, vou tocar. E aí veio isso, eu não quero dar aula, eu vou tocar. Comprar um teclado legal, um piano elétrico e eu comprei (risos). [...] nossa, agora vou ter que procurar aula particular, sei lá o que eu vou ter que fazer, mas eu não vou dar aula.

É uma tônica no relato dos professores de que a entrada na profissão pode ser traumatizante. Uma analogia de Jacques Busquet da formação de professores com o “curso de preparação de nadadores” ilustra a situação desesperadora vivida por professores em início de carreira.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (*apud* Pereira, 1999, p. 112).

Apesar de Lígia já conhecer a escola por meio de sua participação no projeto de extensão, o enfretamento da sala de aula foi tão angustiante que ela rompeu o contrato de temporário que poderia durar pelo menos mais seis meses, comprou um bom instrumento e decidiu abandonar de vez a escola. A aula particular de instrumento, de que ela já tinha experiência tanto profissional (já havia dado aulas de piano) quanto pessoal (fez aula de piano por muito tempo), pareceu-lhe um porto seguro para garantir seu sustento.

Porém, logo em seguida, a prefeitura a chamou novamente, agora para efetivar a vaga. A perspectiva de um emprego fixo fez com que ela considerasse novamente atuar no ambiente escolar. Mas o retorno não foi para a sala de aula, e sim para a Secretaria de Educação como coordenadora de um projeto de Arte e Cultura.

Aí eu fiquei na Secretaria e trabalhei nessa parte da coordenação, gestão, que foi muito difícil também, nossa, porque foi um lance que me indicaram para trabalhar lá, eu não ganhava nem um centavo a mais que eu ganhava na escola, saíram as minhas horas da escola e foram para lá, mas eu trabalhava com um monte de gente que era comissionada, então tinha muito - ah, aquela professora não está na sala de aula. E eu não tinha mesmo experiência de sala de aula, acho que foi um aprendizado de gestão para mim, mas quando eu ia falar com professor, eu não tinha mesmo experiência de escola, eu tive 6 meses, né, como professora. Então foi um negócio que eu fui aprendendo, mas eu também não tinha muita legitimidade para falar de escola, eu tinha legitimidade para falar da minha área que era Música, todo mundo respeitava isso, mas para falar de escola não.

Neste período na secretaria municipal de educação, muitos projetos foram conquistados, a cidade teve chamamentos públicos para projetos culturais, cursos de formação de professores, principalmente na área de Música, além da abertura de um

concurso para licenciados em Música que possibilitou a contratação de mais cinco professores para as escolas municipais.

A recepção destes novos professores foi feita de forma muito mais cuidadosa. Ao invés de irem direto para a sala de aula, Lígia propôs um projeto conjunto em que eles se reuniam para um planejamento coletivo e um trabalho de inserção diferenciado nas escolas. Os seis professores montaram um espetáculo itinerante que foi apresentado para todos os alunos da rede, e com isso, eles conheceram, se inseriram e vivenciaram o ambiente escolar para depois assumirem suas aulas.

[...] a gente fez um trabalho coletivo de passar pelas escolas, então a gente não começou de cara dando aula, a gente foi fazer um diagnóstico, montou um espetáculo, e foi super legal, fomos trabalhando juntos pra tentar construir alguma coisa de Música que não tinha aqui, né.

Lígia ficou por três anos na Secretaria. Depois desta primeira inserção da música nas escolas, ela também assumiu parte de sua jornada em sala de aula, enquanto continuava o trabalho de coordenação cultural. Mas vieram as eleições, nova administração e o projeto de Arte e Cultura foi encerrado, fazendo com que ela retornasse com a jornada completa para a escola. Seu cargo era de professora de Artes, mas a escola que assumiu ainda não tinha professor de Música, então sua diretora a colocou nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram três anos com alunos do 1º ao 5º ano, até que o professor efetivo de Música chegasse.

Só que como eu fui para uma escola que não tinha professor de Música efetivo [...] e eu preferia dar aula para os menores, que era Música. Aí eu sempre pegava Música. [...] 1º ao 5º, é, 6 aos 10 anos. Aí foi muito legal o trabalho, esses 3 anos na escola, aí eu consegui visualizar um currículo de 1º ao 5º, né. Estava já tudo no jeito, aí chegou o professor efetivo de Música, e... todo o direito dele, porque é o concurso dele, aí ele chegou e eu tive que pegar Artes e foi um caos.

O concurso que possibilitou a contratação do professor de Música foi uma conquista do trabalho da própria Lígia na Secretaria, com o sonho de ter mais professores trabalhando com ela, a perspectiva de colocar música em todas as escolas

municipais da cidade se tornou para ela, como ela mesma disse, um pesadelo. Deste caos, veio a crise.

Crise de identidade

Retomo aqui uma citação de Dubar (2009) apresentada no capítulo 2, em que o autor define a forma identitária “biográfica para si” e apresenta também o conceito da crise de identidade.

A “forma biográfica para si” é aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida que se inscreve na duração. É “aquela história que cada um conta a si mesmo sobre o que ele é”, aquele Si narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por Outros significativos, mas também por Outros generalizados. É o indício de uma busca de autenticidade, em um processo biográfico que se acompanha de crises. É a continuidade de um Eu projetado em pertencimentos sucessivos, perturbado pelas mudanças exteriores, sacudido por eventualidades da existência. (p. 73)

As mudanças sofridas ao longo da carreira de Lígia exigiram mudanças que geraram crises. O início atribulado da docência fez com que ela quisesse se afastar por completo do cargo de professora de Música, sua experiência na Secretaria foi uma boa aprendizagem de gestão, possibilitou conquistas importantes, mas sua “vida criativa e de educadora desapareceu”, segundo ela mesma. O trabalho musical na escola com crianças pequenas foi onde se sentiu pertencente, porém as mudanças exteriores perturbaram sua trajetória e sua identidade.

Desde o começo da entrevista, Lígia já deu sinais da crise pela qual estava passando. Já na segunda pergunta, quando indaguei sobre como ela se definia profissionalmente, a resposta revelou as dificuldades que ela estava enfrentando:

Eu sou educadora musical, mas eu tenho uma crise também, porque como eu te falei, acho que são momentos, né? Acho que a gente não é, a gente está, porque eu sou educadora musical, mas este ano eu estou dando aula de Artes na escola, que é meu trabalho mais, assim, consistente, é o que me sustenta e é o que eu estou fazendo mais tempo durante a semana, é ser professora de Artes, eu estou como professora de Artes agora enfocando as Artes Visuais, então, rola essa crise também quem eu sou, né, profissionalmente, quem eu sou... quem eu sou como pessoa também, né.

Sua fala nos mostra o quanto esta nova situação profissional está abalando sua vida profissional e pessoal, gerando uma crise que a desestabiliza emocionalmente, assim como foi apontado por Dubar (2005 e 2009), Berger e Luckman (2012), entre outros autores por estes citados, que enfatizaram a importância que o emprego tem na vida social do sujeito e o quanto as variações mercadológicas e as necessidades de mudanças de emprego ou função, principalmente nas sociedades atuais, geram momentos de crise e abalos pessoais.

Ao longo da entrevista, mais uma vez entramos na questão da sua mudança de função dentro da escola e mais uma vez ficou claro seu desespero. A chegada do professor de Música efetivo que escolheu a escola de Lígia para assumir suas aulas de Música, fez com que ela fosse deslocada e assumisse o cargo que lhe cabia – professora de Artes dos anos finais do Ensino Fundamental.

E aí... aí... ah, aí eu fui dar aula de Artes, foi uma crise o ano passado de identidade... nossa, falando de identidade... (rs) nossa, foi muito pesado assim, porque eu falei - gente, mas dar aula de Artes de novo?, porque o que eu tinha de memória era em 2009, né [...] aqueles 6 meses traumáticos. E aí rolou um negócio de desapego também, porque, como eu trabalhei na secretaria, e os concursos de Música, eles surgiram quando eu estava lá, tipo, eu cheguei a elaborar prova do concurso, por isso que eu não prestei, eu falei - gente, por que que eu não prestei esse concurso?!!!! Porque eu estava trabalhando na Secretaria, não tinha aula da Música, então eu nem sabia o que ia ser isso, eu estava querendo, na verdade, que viessem os professores de Música, eu nem concebia o que ia ser o professor de Música na época. [...] E aí depois mudou o governo e eu fui para a escola com aquelas ideias que a gente tinha há 3 anos e tal, aí vem o professor e pega as minhas aulas... e aí eu falei - Meu Deus!, e aí rolou um negócio que eu tive que desapegar, né, mas isso não é meu, só porque a gente viveu uma coisa junto, não era meu cargo, né. Aí foi um processo de desapegar. Foi no final do ano, aí já teve atribuição, eu tive que pegar as aulas, mas eu falei, - nossa, eu não vou pensar isso nas férias, eu não quero nem saber, senão eu não vou ter férias, quando começar as aulas, aí eu vou ver.... Posso até exonerar, dependendo, né, começando, se não for o que eu quero, eu exonero também, né, imagina, eu sou professora de Música.

Este conflito vivido por Lígia está relacionado à grande confusão causada pelas idas e vindas de legislação da Educação brasileira, como apresentada no Capítulo 1. A perspectiva polivalente gerou o cargo de professor de Artes, que seria responsável por todas ou por qualquer uma das linguagens, e por ser para os anos finais do Ensino Fundamental, o professor especialista formado em qualquer uma das Artes poderia preencher a vaga, como aconteceu com Lígia.

É possível perceber que seu desespero vem tanto do fato de ela não estar exercendo mais a função com a qual se identifica, quanto do fato de esta crise ter sido gerada por ela mesma, que lutou e conquistou estas vagas.

A crise foi tamanha, que mesmo autorizada a dar aulas somente de Música para os alunos dos 6º ao 8º ano, ela decidiu trabalhar com as Artes Plásticas e se afastou de sua área de conhecimento.

Eu até conversei com a minha diretora e falei: - Música é Arte e eu vou dar aula de Música, eu não quero nem saber, eu vou dar aula de Música para o 6º ao 8º. Ela falou: - pode dar suas músicas aí! (rs). Não tem currículo fechadinho, né, não tem essa cobrança. Só que aí começando o ano, eu até tentei fazer umas coisas de Música, mas eu vi que... eu entrei no almoxarifado e tem mil coisas de papelaria que se eu quiser fazer, tipo, eu tenho essa condição material, eu tenho mesas e carteiras, eu não tenho instrumentos musicais, eu não tenho um programa de Música pro 6º ao 8º, de 1º ao 5º, a gente tem inclusive material, né.

Mas então... aí, eu vi que eu não encarei dar aula de Música, sabe, ela tinha me deixado, ela tinha aberto, eu falei - não, antes de eu pensar em currículo de Música, eu tenho que saber o que que é 6º ao 9º e está mais fácil de eu dar aula de Artes Visuais e é o que eles já esperam.

Perguntei, então, se mesmo decidindo focar as artes visuais ela inseria Música em suas aulas, se levava instrumentos, se fazia algumas relações entre as duas linguagens e a resposta foi negativa, enfatizando ainda mais o conflito que estava vivendo.

No começo eu coloquei bastante, assim, coisas de audição, fiz atividades de escuta... que a gente viu lá no Antropomúsica, de escutar, escrever, desenhar e responder perguntas, responder coisas objetivas, responder coisas mais subjetivas... levei o violão algumas vezes para a gente cantar alguma coisa, mas não... eu vi que a aceitação é diferente dos menores, né. Eu acho que o visual chega mais que o musical, nessa idade, pelo menos na escola, naquele formato que está, não sei, minha percepção no começo, na minha escola, né, não geral, assim. [...] Não sei se para mim assim, foi tão chocante ir para os maiores, que eu queria primeiro entender eles e, não sei, eles recebem diferente, né. Tipo eu chegar cantando uma música, nossa os pequeninhos era, AH (cara de feliz), os grandes são agr (cara de desgosto) (rs). Às vezes eu chego de manhã, né "Bom dia!" e os moleques agr (rs), aí à tarde eu estou saindo e estão chegando os pequeninhos e "PROFESSORA!!" e abraçam; eu falo: - ai gente, porque que eu troquei?

A diferença de envolvimento e atitude entre os alunos mais velhos e os mais novos foi mais uma dificuldade enfrentada que potencializou a decisão de abandonar a Música. Sua identificação, segundo ela, é com as crianças menores, ela já tinha consolidado um currículo para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da experiência colaborativa com os outros professores, estava desenvolvendo trabalhos com bebês em outros espaços educativos.

[...] isso é uma crise também, porque eu estava trabalhando com bebês, eu estava muito estudando o repertório para bebês e cada vez indo mais para os menores, e aí, pum, escola, vamos lá, adolescente. Mas isso é um desapego também, a gente discutiu muito no curso de Jovens e Adultos que teve, que é isso, você está lidando com gente, não interessa se bebê ou criança, jovem, adulto ou idoso, é gente, então você tem... Educação é isso, né. Eu tive que ir elaborando essas coisas na minha cabeça para eu aceitar assim, e ir bem (rs).

Em sua fala e na emoção que começava a mostrar era nítido que diante da mudança inesperada e indesejada era mais fácil mudar tudo do que encarar uma nova forma de trabalho com Música. Algumas justificativas, como a quantidade de material das Artes Visuais, as direções dadas pelo material de apoio do governo, as aulas mais longas⁵⁵, o turno das aulas (agora ela dava aulas de manhã), o interesse pela pesquisa na nova área foram citadas como forma de convencimento de que a nova situação era favorável, mas soou mais como um convencimento para ela mesma, como uma forma de aguentar a insatisfação.

Na expectativa de evidenciar se a nova identidade a ela atribuída, a de professora de Artes, era uma identidade aceita ou negada, perguntei-lhe se ela se via como professora de Artes ou como professora de Música. Na perspectiva defendida por Dubar (2005) “é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade, que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (p. 138). Para a escola, para seus alunos, ela é a professora de Artes, o conteúdo trabalhado é das Artes Visuais, ou seja, sua identidade para “o outro” não é mais a de professora de Música.

⁵⁵ Na cidade em que Lígia é professora, as aulas de Música para os anos iniciais do Ensino Fundamental são simples (50 minutos) e as aulas de Artes nos anos finais do Ensino Fundamental são duplas (140 minutos).

Então, eu ainda não consigo... acho meio picareta eu me chamar de Arte Educadora, porque eu estou pesquisando, tipo, e estou achando super legal. [...] eu estou super pesquisando, e achando o máximo, eu estou como professora pesquisando em uma área que eu não me formei, né. Mas eu acho que a gente se forma também, né?

[...]

É, porque a princípio eu queria dar música, né, falei para a diretora, ela falou que tudo bem, eu tinha isso, nunca mais eu vou dar aula de Artes, é muito picareta a gente dar aula de uma coisa que a gente não é. Eu tinha isso como luta, assim, aí eu enfiei os pés pelas mãos, cuspi no prato em que comi.

Apesar da constante pesquisa declarada pela entrevistada, não há dados sobre a qualidade de sua aula, no que diz respeito à vivência artística de seus alunos.

Há muito tempo é discutido o empobrecimento das Artes na escola devido ao modelo polivalente que seguimos por mais de trinta anos. Hoje, os profissionais das diferentes linguagens artísticas defendem a necessidade de uma formação específica para cada uma delas para garantir uma experiência verdadeira para os alunos e mais uma vez, aqui exemplificado na experiência de Lígia, mas que com certeza pode ser generalizado pelo país afora: temos um professor sem formação específica, concursado e responsável por conteúdos que não domina. Mesmo diante das mudanças conquistadas nas políticas públicas, a realidade escolar continua praticamente a mesma, como já constatado e divulgado por Fonterrada (2008), Penna (2012), Del Ben (2016), entre tantos outros autores, que resumo nas palavras de Figueiredo (2005):

Parece que tudo o que vem sendo discutido nas diferentes áreas de artes não atinge suficientemente administradores escolares e legisladores. As concepções sobre as artes permanecem inalteradas ou maquiadas, sugerindo mudanças que nunca se configuram eficientemente nos sistemas educacionais. (p. 25).

Discutirei então as perspectivas da entrevistada sobre a escola pública e sua atuação neste contexto como professora de Música, pois além dos acontecimentos externos que geram as crises descritas por Dubar (2009) e vividas por Lígia, alguns autores (Ballantyne *et al*, 2012; Russel, 2012; entre outros) afirmam que o contexto também é um importante fator para a formação da identidade profissional e sua atuação no emprego assumido.

A escola

Desde o começo da entrevista, a afirmação de sua identidade profissional foi categórica. Destaco mais uma vez sua resposta para uma das minhas primeiras perguntas – Você se vê como professora?

Sim! Hoje eu sou educadora, sou professora de escola pública, sou militante da escola pública... eu acredito muito na escola pública.

Sua ênfase não estava somente em ser educadora musical, mas sim em ser professora da escola pública apesar de atuar em diferentes contextos de ensino, como o SESC por exemplo. Sua crença no sistema público de ensino vem pelas possibilidades que ela enxerga de lutar, de propor e brigar pelas mudanças na situação social do país.

[...] eu me vejo como professora e da escola pública, [...] eu vi a possibilidade de você exigir, de você lutar, né, que existe na escola pública, [...] E eu acho que é muito difícil nesse tipo de lugar (escolas particulares) acontecer alguma coisa, eu acho que vai acontecer na escola pública. Essa coisa dos movimentos, né, “não feche minha escola”, das ocupações, que não aconteceram na minha escola ainda, mas parece que as pessoas mais legais estão lá (rs).

As possibilidades de mudanças, o envolvimento com as lutas sociais, a convivência e as discussões com os outros professores nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) fazem da escola pública um lugar de militância, de luta, de autonomia para escolher e brigar por aquilo em que se acredita, como defende a entrevistada. Mas neste mesmo lugar, de tantas potencialidades, as dificuldades também existem.

A quantidade de alunos, o salário baixo, o pouco tempo em sala de aula (no caso da aula de Música, apenas 50 minutos), citados por todos os envolvidos com a educação brasileira, são fatores que dificultam o trabalho também para Lígia e a desestimulam a continuar na carreira, mas são as condições de convivência entre a comunidade escolar que mais influenciaram e transformaram Lígia.

O problema é esse, né, você sair do esquemão, por isso que eu não sei se eu quero ficar na escola, talvez eu queira ter essa experiência da escola para depois eu ir trabalhar em outro espaço educativo, que não seja tão quadrado, ou uma escola que não seja tão... apesar de eu acreditar muito na escola pública, e achar ela melhor que a particular. É, mas é isso, você tentar sair desse... a escola tem um... eu me relaciono com todos os professores, funcionários da escola, tento me relacionar, né, mas eles... eles fazem umas coisas e eu não quero repetir, sabe, mas a gente vai repetindo, né. Eu faço várias coisas que eu achava que não ia fazer, que eu criticava no começo, de você permanecer na escola, você vai entrando naquele esquemão também. Então eu acho que eu não quero ser o que eu estou vendo, eu quero tentar não ser isso. E é uma luta, né, tipo o jeito de lidar com as crianças, assim [...] é isso, na escola é tudo muito rápido, tudo muito burocrático, muita cobrança, aí você vai passando por cima, você nem vê o jeito que você falou com o diretor, o diretor não vê a forma que falou com o faxineiro, o faxineiro 'tá fodido', não vê o jeito que falou com o diretor, o professor está cheio de aula, não vê o jeito que falou com o aluno.

Apesar de ela defender que é na escola que as possibilidades de mudança estão presentes, que as pessoas legais estão na escola pública, as dificuldades encontradas no dia a dia acabam gerando uma forma de se relacionar que é reproduzida e incorporada inconscientemente e mais um conflito entre os desejos e a realidade se estabelece. Ela cita seu próprio exemplo:

[...] é o que acontece, eu já me vi várias vezes falando para as crianças pra sentar, para o menino sentar, 6 anos, o menino. Estou lá tocando violão, claro, o menino quer dançar, ele pula da cadeira e eu "SENTA, MENINO!", ops, lógico, então você não toca violão, faz outra coisa, não quer que ele dance. Você vai cortando, né. Como fazer isso? Como não? Tipo, ficar sentado 5 horas [...] A gente não consegue. Como é que você quer fazer isso com as crianças? Aí um levanta, nossa, mas ele não pode levantar, imagina se os 30 querem levantar. [...] É cruel. Essa é a palavra: é cruel.

O equilíbrio em conseguir deixar as crianças sentirem, se envolverem, dançarem com a música e a necessidade do controle da sala, da disciplina, das regras da escola é sempre um conflito vivenciado nas aulas de Música. Às vezes nos pegamos nos contradizendo pela pressão que as regras daquele contexto nos faz, gerando conflitos com o que precisamos fazer e o que acreditamos que deve ser feito.

Mas é no relato de uma experiência com uma de suas alunas que ela fica extremamente emocionada e começa a chorar. Esta tomada de consciência de que este

lugar no qual ela tanto acredita, onde há a possibilidade de mudanças para uma sociedade melhor, é, ao mesmo tempo, um lugar opressor, gerou uma clara decepção.

Tem uma história que é uma... eu dei aula... o ano passado que eu dava aula para os pequenininhos, [...] primeiro ano, e tem uma menina, é a Julia, eu sempre vejo ela, mas eu não dou aula mais para ela. Ela tinha 6 anos, ela deve ter 7 agora. Eu entrava na sala e ela gritava muito “OI PROFESSORA!”, o jeito dela falar já é muito gritado, né, e atrapalha, nossa, você quer conversar, essa menina gritando, mas ela é uma gracinha, mas fala muito alto. E um dia eu entrei na sala e ela tava com uma sandalhinha que tinha um saltinho, que eu sei que é horrível para a anatomia da criança, mas, e ela estava com um shortinho e estava tão bonitinha com aquele shortinho, com aquele saltinho e dançando e fazendo as coisas (rs) na aula de Música, e eu “gente, que gracinha essa menina, né”, ela é muito legal, ela é pequenininha, bochechuda. E eu dando aula e achando o máximo ela com aquela roupinha dançando. Aí, bateu o sinal e foi para o recreio, aí quando eles estavam lavando a mão, eles foram direto lá para o bebedorzinho, chegou a inspetora de aluno “O QUE QUE É ISSO MENINA? ISSO É SHORTS DE VIR PRA ESCOLA?”, não sei o quê; ela estava rindo e de repente ela olhou para ela e eu vi na cara dela que ela descobriu que ela estava sendo promíscua e tudo, sabe? Foi o momento que ela descobriu isso, eu vi na cara dela. Nossa, achei tão triste aquilo, eu falei “nossa, gente, eu estava curtindo demais a menininha e ela não estava nem pensando, estava na ingenuidade de criança ainda, e naquele momento ela percebeu que ela está errada, porque ela está de shorts, se ela usar shorts, os meninos vão passar a mão nela e vai ser culpa dela, tudo isso, sabe?”

A escola que deveria ser um lugar acolhedor, que ensinasse o respeito ao outro, o respeito à diversidade, não consegue superar o modelo de relações estabelecido na própria sociedade e algumas vezes falha em seu papel educativo. Para Setton (2002), a escola está “sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público” (p. 112). É isso que é possível perceber na fala de Lígia, cada sujeito da comunidade escolar tem uma expectativa, um interesse, uma forma de ser que estão entrando em conflito.

Com base na visão de Paulo Freire, uma boa escola não é medida pelos conteúdos transmitidos e assimilados, mas também pela solidariedade de classe que lá é construída, e o grau de possibilidades que a comunidade tem de utilizar seus espaços para a elaboração de sua cultura (Danke, 1995, p. 36).

Vaini (2001) na defesa da escola pública de qualidade afirma:

Defendo a escola pública para todos e todas, democrática e de qualidade, que expresse as relações, que aponte as perspectivas de uma transformação social. Isso significa optar pela tomada de consciência pessoal e coletiva das implicações concretas de saberes e discursos. Significa tornar-se protagonista de sua produção cultural, de buscar coletivamente formas de organização das resistências, que marquem as práticas educativas. [...] defendo a escola pública na qual se pratique um currículo emancipatório, que pressupõe a participação, o diálogo, o comprometimento e a autonomia da comunidade, reconhecendo, assim, que cada pessoa é capaz de escrever sua própria história. (p. 286)

Pela fala da entrevistada, este ideal de escola é conquistado em outros espaços educativos e culturais e nesse sentido, ela faz uma comparação entre as condições de trabalhar na escola pública e em outros espaços educativos, como o SESC, em que ela estava desenvolvendo diferentes projetos de musicalização. A autonomia, o público diferenciado, as condições de trabalho e remuneração foram levantados como pontos positivos no sentido de possibilitar fazer um trabalho de qualidade em um local particular e a impossibilidade de realizá-lo na escola pública acrescentou ainda mais ao conflito vivido.

Nossa, é difícil falar, porque é isso que eu te falei, eu estou conseguindo fazer uma coisa que é mais da minha área de formação com esses trabalhos diferentes, que dá para você conceber, fazer mais livre de padrão, mas é isso, é para tal público, não é para todo mundo... é o mais fácil talvez, [...] mas é isso, é uma contradição, o SESC é um lugar ideal, com as crianças ideais, com os pais ideais, tipo, a bolha do SESC, né, e aí, será que é isso que eu quero também?

[...]

[...] é mais luta, mas aí eu vou para o SESC que não tem luta nenhuma e que sentido faz, né, estar lá também? Mas eu fico pensando nas pessoas que eu admiro assim, os projetos que eu admiro de Educação Musical... ah, as pessoas que têm trabalho, que são mestres assim, por exemplo, o que vocês fazem aqui na orquestra, a Enny, que tem um ateliê, o Brincantes que tem o Instituto Brincantes, né, essas pessoas, elas podem até tentar estar na escola, formar professores para a escola, mas onde que elas conseguiram conceber isso? Foi em um espaço fechado, laboratórios, né, não é no mundo... e aí, será que é possível fazer isso no mundo, né? Será que você consegue as coisas primeiro num laboratório, num ateliê, numa bolha... você estoura para o mundo? Mas aí também não é meio arrogante pensar na bolha, que eu vou estourar para o mundo para embelezar o mundo, né?

[...]

Mas não sei, aí fica essa dúvida assim, será que eu queria trabalhar só com projetos, só com as pessoas ideais, criando coisas da minha cabeça... e a escola? E o mundo?

Esta divisão entre estar na escola e brigar todos os dias por um ideal que às vezes parece distante, ou trabalhar apenas em um local que tenha condições,

proporcione autonomia, mas para um público seletivo, é questionado por Mateiro (2003) que defende que “[...] em uma sociedade em constante movimento, onde os espaços, os saberes, as identidades parecem ser temporários, apostar em um único espaço de atuação soa, no mínimo, contraditório” (p. 37), mas ao mesmo tempo, a autora defende que precisamos olhar para a escola como um local com múltiplos espaços e possibilidades de trabalho para além da sala de aula. Vimos que projetos musicais no contraturno escolar ou nas escolas de período integral têm sido efetivos no desenvolvimento de um trabalho musical com processos mais tranquilos, autônomos e resultados mais imediatos.

Outra questão importante a ser colocada é a formação do professor de Música que irá atuar na escola de Educação Básica. Vimos nas análises dos artigos, tais como Ballantyne e Grootenboer (2012), Russell (2012), Draves (2012), Garnett (2014) e Edgar (2016) feitas com professores atuantes, que a grande dificuldade dos sujeitos das pesquisas é a falta de preparação que eles têm para trabalhar com as questões pessoais e sociais inerentes à sala de aula. Todos eles afirmaram que a graduação não os preparou para os desafios que enfrentariam na escola, os mesmos desafios enfrentados por Lígia, e que a fazem questionar a importância da escola. Para Penna (2012), as licenciaturas ainda têm dificuldades em preparar os futuros professores para atuarem na escola de Educação Básica e conseguirem enfrentar os desafios apresentados com as “turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, etc” (p. 152). Neste sentido, Figueiredo acrescenta que

Cada vez mais se compreende que a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. Essa dimensão social é indissociável do processo de formação dos futuros profissionais da educação musical. (FIGUEIREDO, 2005, p. 22).

Na minha experiência como docente de um curso de licenciatura em Música, posso confirmar que há sim, em certa medida, uma falta de preparação, de envolvimento

e consciência social da comunidade universitária e negação de que a escola seja de fato um importante local de atuação do professor de Música, principalmente após as novas mudanças na legislação da Educação brasileira. É recorrente o desejo pelos empregos que permitam menor comprometimento pessoal e social e maior resultado musical, como os obtidos em conservatórios e escolas especializadas. Para Penna (2012), há para os professores de Música recém-formados

[...] uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de Educação Básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social. [...] Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto democrático no acesso à arte e à cultura (p. 149 e 150).

No entanto, não é esta a postura de Lígia. A crise por ela vivida, que transparece em sua fala e em sua emoção, vem do fato dela acreditar e estar comprometida com a educação pública, com o compromisso social de ser professora.

[...] mas a escola tem isso, né, tem... não sei, eu tenho essa coisa, eu estudei em escola particular a vida inteira, fiz duas faculdades públicas... e aí, sei lá, parece que rola essa dívida assim, não é uma obrigação para mim, sabe, mas eu acredito que eu tenho que estar lá pra aprender, porque eu acho que eu aprendo, né, tipo, eu recebo muito mais do que eu dou, como experiência de vida, então, é muito mais luta na escola, é como você falou, né... nossa, rola uma terapia... não sei, Carol... por que será que eu estou chorando?... não sei... não sei mesmo, acho que uma coisa completa a outra... acho que é isso...

Depois da entrevista, posso afirmar que ser professora de Música da escola pública é a parte importante da identidade profissional de Lígia, isto fica nítido na expressão da dor pela qual ela está passando com a crise gerada pelas mudanças sofridas em sua atuação profissional. É perceptível seu compromisso e envolvimento, assim como sua frustração de ter perdido seu espaço.

Vejo que sua militância é real e seu desejo de mudança uma busca constante. Faço o uso das palavras de Mellouki e Gauthier (2004) para descrever seu papel de professora:

Quanto ao professor, ele continua sendo uma espécie de militante que, contrariamente ao médico no conforto do seu consultório, luta por intermédio do ensino, com todos os meios à sua disposição, contra todas as formas de mascaramento da dignidade humana: a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de determinadas culturas. (p. 549).

A Educação, como ela mesma disse, “foi chegando” [na sua vida], mas pelo visto, chegou para ficar, tanto que seus investimentos – complementação pedagógica, mestrado profissional –, estão voltados para o campo da Educação. Por meio da Música ou de outra linguagem artística, na escola ou em outras instituições, seu papel social é educar.

Matheus

Matheus , com 32 anos, nasceu em São Paulo, onde morou com seus pais e irmão mais velho até o começo da adolescência quando se mudou com a família para São Carlos, onde vive até hoje.

Identidade Musical

Quando perguntei sobre sua primeira lembrança musical, Matheus contou se lembrar da mãe e do pai estarem sempre ouvindo músicas no rádio ou em discos de vinil. O repertório era de músicas brasileiras, mas o samba especificamente veio da convivência com os vizinhos.

Olha, na infância, a gente tinha aquela coisa do Toquinho, do Vinícius da Arca de Noé, sempre esteve muito presente MPB, meu pai tinha coisas do Chico, do Milton, Roberto Carlos, minha mãe, só que assim, a gente ia absorvendo aquilo. Samba também ... uma coisa interessante, tinha uns vizinhos que moravam de frente, e eles tocavam, eram amigos nossos, lá em São Paulo, eu tinha 8 anos, 9 anos, a gente ia na casa deles e já tinha aquela coisa ao vivo mesmo, sabe, do surdo tal, era uma coisa que na época eu não entendia muito bem, mas [...] quando você está no meio, as coisas ... depois de um tempo que você vai entendendo, eu gosto disso por causa daquilo, né.

Em sua família, ninguém tocava instrumentos musicais, mas quando ele tinha entre 10 e 11 anos, os pais decidiram colocá-los, ele e o irmão, para aprender teclado.

Meus pais falaram assim - ah, eu acho que vocês tinham que aprender um instrumento, vão ver, está sobrando um dinheiro, dá para fazer teclado. Vão fazer teclado, órgão, meu pai falava - vocês vão aprender órgão, mas era teclado já [...] eu acho que foi por meu pai não ter tido, meus pais não tiveram isso, eles falaram - ah, eu não tive, mas eu quero que vocês tenham.

A oportunidade dada pelos pais inseriu Matheus e seu irmão na música, de modo que o teclado é até hoje seu principal instrumento, mas foi um programa de televisão que, segundo ele, “virou sua cabeça”.

Só que aconteceu uma coisa, que eu acho que foi o divisor de águas na minha vida, que foi quando eu assisti o documentário dos Beatles, que passou na Globo em 1900... “Antologia”, em 1900 e bolinha. Cara, aquilo virou minha cabeça, eu falei “cara, eu quero ser essas caras aí”(rs). Eu e meu irmão ficamos com isso assim, - meu, nós vamos ter que fazer uma banda! Então, foi uma coisa que foi determinante ... Aí quando a gente veio para São Carlos, arrumamos uma galerinha que jogava bola com a gente e falamos - oh, nós vamos fazer uma banda. (rs) E aí foi um atrás de comprar baixo, outro atrás de violão, enfim, então... Essa coisa de tocar também foi muito forte na minha infância.

Já em São Carlos, no início da adolescência, formou essa banda com os amigos do futebol e começou a ouvir e tocar *rock and roll*. As bandas brasileiras dos anos 80, Paralamas do Sucesso, Engenheiro do Hawaii, Legião Urbana, entre outras, foram as referências para o repertório tocado. Para Aróstegui Plaza (2013), nossa identidade musical contribui e reforça nossa identidade social, e, citando Stalhammar, ele afirma que

[...] há três forças musicais, neste mundo globalizado, que formam a identidade de muitos jovens do mundo: 1) a indústria musical internacional, onde o benefício econômico é o propósito principal; 2) o contexto cultural de cada pessoa, que forma os valores e preferências musicais; e 3) os contextos de ensino, formais ou informais, que estão comprometidos com o conhecimento e a educação (p. 151, tradução própria).

Vimos que, para Matheus, essas três forças estão presentes. No programa sobre os Beatles, ou no CD do Iron Maiden trazido pelo irmão, estão as influências internacionais citadas pelo autor; a música dos pais, dos vizinhos e dos amigos era parte de seu contexto social; as aulas de teclado, o samba dos vizinhos, e prática musical nas bandas dos amigos foram os espaços onde aprendeu a tocar e a fazer música.

Os estilos musicais foram se diversificando a partir da ampliação e participação nos diferentes grupos sociais.

[...] o rock nacional foi quando a gente começou a formar banda, quando a gente começou a ter contato com outras pessoas e aí, ah, um amigo nosso era fã do Legião, um outro era fã dos Paralamas, a gente começou a conhecer também, até porque a gente escutava no rádio, eu sou da época que tocava no rádio, tocava Paralamas no rádio, tocava Legião no rádio, então era o som. Assim, aquela coisa, 12, 13 anos, você está começando a entrar na adolescência, ah Beatles é coisa dos meus pais, eu quero ouvir o que é da galera, então são grupos que a gente vai passando né, grupos eu falo, não só de música, mas de sociedade.

Naquele momento, os Beatles, responsáveis por despertar o encanto pelo mundo da música, perderam espaço - era a música dos pais -, e agora, o que interessava eram as músicas dos amigos. Para Aróstegui Plaza (2013), à medida que crescemos e principalmente na adolescência, as influências sociais são cada vez maiores; “nossa identidade depende do contexto em que negociamos a construção dos significados, de modo que identidade, conhecimento e o pertencimento social a determinado grupo se influenciam entre si (p. 147, tradução própria).

A música na adolescência tem uma forte característica identificadora. Na adolescência de Matheus, assim como foi na de Lígia, o *rock* era o estilo que identificava os jovens, hoje vimos que o *rap*, o *funk* e em algumas regiões, o sertanejo universitário são os estilos escolhidos para ouvir, tocar e se identificar.

Mas como destacam Berger e Luckman (2012) e Dubar (2005 e 2009), nossa identidade é formada por diferentes influências, de diferentes grupos a que pertencemos. A identidade musical de Matheus não se resumiu ao *rock* brasileiro. A música religiosa também foi de grande importância na vida musical dele. Por dez anos, tocou piano nas missas de domingo, e além do repertório em si, a prática musical na igreja exigiu um importante desenvolvimento técnico.

Rock brasileiro, e daí, na igreja também, eu toquei por 10 anos na igreja, isso foi uma coisa também que fez muita diferença na minha vida [...] eu desenvolvi muito também na igreja, essa coisa, às vezes o padre saía cantando e tinha que sair correndo atrás dele, né, então foi uma experiência muito boa também.

Com a habilidade técnica no instrumento desenvolvida, ele começou a tocar profissionalmente em bandas de baile, o que, além de ser o início de sua profissão musical, fez com que o repertório, mais uma vez, se ampliasse.

Depois eu fui para o baile, fui tocar e aí entrei naquela coisa, tem que tocar de tudo, então comecei a ouvir sertanejo, comecei a ouvir axé, peguei uma fase de axé terrível, (rs), funk, cheguei a pegar a fase do funk, então acabou sendo realmente, ah, tô numa banda que tem que tocar isso, então vou ouvir isso. Você acaba gostando também né, [...] pagodão, tal, todo mundo tocando junto... então... até hoje se eu ouvir uma música da época que eu fazia baile, eu vou gostar, vai bater aquela nostalgia, né. Então eu acho que foram algumas coisas demarcadas, a primeira banda, depois a banda de baile, depois eu fiz uma banda de rock anos 50 e 60 que é a Black Limusine, aí fui ouvir muito e falei, realmente eu gosto desse som. Claro que na graduação eu também tomei contato com coisas que eu nem sabia que existiam, então, acho, vai muito assim, da necessidade e do grupo em que você está inserido.

O processo de constituição da identidade é um processo de aquisição de experiências na relação com o outro, é “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também dos conjuntos de sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência” (Dubar, 2005, p. 93 e 94). Na formação da identidade de Matheus, a família, as bandas com os amigos, a igreja e depois as bandas de baile possibilitaram o contato com uma diversidade enorme de repertório musical que o constituiu não só como músico, mas como pessoa. Para Queiroz, a diversidade de nossa identidade musical é inerente à diversidade musical do país em que vivemos:

Identidade que nos singulariza pela sua dimensão plural, de universos distintos, que caracterizam os diferentes mundos musicais do Brasil, tornando este país um contexto cultural/musical que possui músicas de diferentes significados, usos e funções, simbolizando a diversidade identitária de uma cultura, a cultura brasileira (Queiroz, 2004, p. 99 e 100).

Quando perguntei que estilo de música ele gostava de tocar e ouvir hoje, a resposta confirmou a influência que todas essas experiências tiveram na formação de sua identidade musical e a relação afetiva estabelecida com cada uma delas.

[...] acho que ainda volto nas coisas... eu tenho percebido isso, depois desse tempo todo eu acabo voltando, peguei de novo, baixei agora, a Arca de Noé de novo, ainda ouço muito Beatles, ainda ouço muitas bandas dos anos 80, eu acho que... é engraçado, porque a gente busca coisas novas, só que gostar de verdade, a gente acaba gostando do que a gente cresceu ouvindo. Eu ainda tenho, acho que é uma coisa afetiva até. Eu gosto de ouvir um monte de coisas, só que quando é para ouvir mesmo, que é para me agradar, eu acho que eu acabo voltando onde eu comecei.

A “coisa afetiva” dita por Matheus é o fator principal do processo de socialização explicado por Berger e Luckman (2012), a aprendizagem, a significação do mundo é possível, para os autores, devido ao alto grau de emoção estabelecido nas nossas relações com o outro. Para eles, o processo de socialização primária,

Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação (Berger e Luckmann, 2012, p. 170 e 171).

Não é apenas na socialização primária que a relação emocional tem um papel importante; os autores defendem que o envolvimento emocional não é inerente ao processo de socialização secundária, mas este se torna mais efetivo e significativo quando o fator afetivo é incorporado.

É possível afirmar que o envolvimento de Matheus com a música de seus pais e com a banda com os amigos está solidificado até hoje, representado no agrado que estes estilos musicais geram ao ouvi-los e tocá-los, confirmando a relação de afeto estabelecida com esses grupos sociais, tanto da socialização primária (família) quanto da secundária (amigos), formando parte de sua identidade.

A oportunidade de tocar na igreja e na banda de baile possibilitou a entrada de Matheus na profissão de músico. Em pouco tempo, conseguia pagar algumas de suas despesas e ajudar com as contas da casa. Além de tocar, começou a dar aulas

particulares de teclado, seguindo o exemplo da maioria dos músicos brasileiros, que após dominarem a técnica básica do instrumento, oferecem aulas particulares para iniciantes.

[...] uma coisa interessante comigo é que eu comecei a dar aula de teclado antes de realmente ser professor de Música, eu era tecladista e as pessoas me procuravam perguntando se eu ensinava. Eu lembro até que toquei em um casamento em 2001, com meu irmão, aí uma pessoa veio e - ah, você dá aula?, aí eu falei - dou, não sei, dou, dou (rs). Foi meio que assim, mas ainda era uma coisa assim, eu era músico dando aula de teclado, era tecladista dando aula de teclado. O que que eu usei? Eu usei um pouquinho do que usei para aprender a tocar, eu usei para dar aula, então eu pegava as minhas apostilas lá e via mais ou menos o que eu tinha que ensinar para a pessoa aprender a tocar.

Diante disso, no momento de escolher a profissão, a graduação em Música parecia apropriada. Com o dinheiro que ganhava tocando e dando aulas particulares, pagou um cursinho e prestou o vestibular.

Formação profissional

O ano em que prestou o vestibular era o primeiro ano da licenciatura em Música da UFSCar. Além da Música, Matheus também foi aprovado em Ciências Sociais.

[...] o que me fez prestar o curso de Música foi simplesmente por ser Música. Eu pensei, por ser uma graduação na UFSCar, isso vai me dar uma chance de ser músico profissional, independente do que seja ser músico profissional. Eu não vislumbrava uma carreira de Educador Musical, de Professor de Música, aqui [no curso] é que eu vi que era possível. Então, primeiro assim, eu posso ter a Música como profissão porque a UFSCar abriu a graduação em Música, em segundo lugar, eu posso ser um Professor de Música, profissional, porque até então era muito vago isso, aqui eu vi que era possível, então eu acho que foi um segundo momento, ser Professor de Música. Porque assim, hoje, é mais fácil pensar, alguém vai prestar Música na UFSCar porque vai ser Professor de Música, mas em 2004 a gente não sabia o que era né, o momento era diferente.

A graduação ampliou o olhar sobre o ensino de música, possibilitando uma reflexão sobre a experiência que já tinha de dar aulas de teclado.

Claro que depois que você entra para uma graduação e você vê muitos métodos que você nem sabia que existiam, eu até falo - eu fazia cada absurdo dando aula! Como, né?!... Agora, por um lado, existe muita gente que faz o que eu fazia, não tem formação nenhuma e vai dar aula, não sei se isso é bom ou ruim, tem pessoas explorando isso comercialmente, acho que existe uma preocupação de você estar formando maus músicos, mas por outro lado, eu acho que as pessoas também vão ficando mais críticas, então se uma pessoa quer aprender violão, ela vai procurar alguém que tem uma formação, ela vai preferir alguém que tenha uma formação do que alguém que não tenha, eu acho que com a existência de cursos assim, isso vai acabar... o público vai criando referências.

Assim como Lígia e os sujeitos dos artigos analisados no Capítulo 4 desta pesquisa, a formação acadêmica proporcionou uma formação mais consciente e crítica dos processos de ensino e aprendizagem musical. E mais uma vez, foi nas diferentes práticas que sua identidade de professor de Música se consolidou.

[...] eu acho que foi já aqui na UFSCar, a Ilza arrumou um estágio para a gente nas Irmãs Sacramentinas. Ali, a coisa fez sentido para mim, - estou fazendo uma coisa que eu gosto muito de fazer, acho que ali foi o ponto em que eu sabia que era aquilo que eu queria. Foi a minha primeira turma até, foi lá. A gente teve as experiências na musicalização infantil, bati muito cabeça lá (rs), até hoje eu tenho o caderninho com as suas anotações (rs), às vezes eu leio, e falo “nossa, eu tinha dificuldade com isso...”, aquele caderninho vermelho... mas, foi ali, foi naqueles momentos, em 2006 que a coisa começou a tomar forma. Até então a gente vivenciava várias coisas aqui [na universidade], mas sem ter muita ideia do rumo... eu pelo menos não tinha muito ideia... acho que as coisas foram acontecendo, mas o divisor de águas foi as Irmãs Sacramentinas para mim.

O projeto das Irmãs Sacramentinas foi um projeto realizado em uma igreja católica de um bairro da periferia de São Carlos em que eram oferecidas aulas de música para as crianças do entorno; entre os instrumentos ensinados, a flauta doce era o principal. A profa. Ilza coordenou o projeto e alguns alunos da licenciatura em Música da UFSCar foram dar aulas sob sua supervisão, entre eles Matheus.

O projeto da musicalização é um projeto de extensão universitária de aulas coletivas para bebês, crianças e adultos, em que os alunos cursando a disciplina de Educação Musical: Prática e Ensino realizavam seus estágios. Como tarefa da disciplina, os alunos tinham que fazer um diário de campo sobre suas experiências nas

aulas de musicalização, no caderninho vermelho, que eram posteriormente comentadas pela professora da disciplina.

Essas experiências práticas, principalmente com as Irmãs Sacramentinas foram, como Matheus disse, o “divisor de águas”, confirmando a defesa que Dubar (2009) faz de que “a aprendizagem experiencial supõe uma relação específica com os saberes que envolvem a subjetividade e se ancora em atividades significativas” (p. 216). O autor, referindo-se à aprendizagem escolar, afirma que “só os alunos que desenvolvem já uma paixão pessoal ou uma curiosidade intelectual por uma matéria, ligando-a, por exemplo, a uma prática social ou a um projeto pessoal, podem fazer uma aprendizagem experiencial” (p. 217). É possível notar na fala de Matheus essa paixão pessoal, não só pela música, mas também pelas diferentes maneiras de estar com as pessoas através do ensino musical. Isso se reflete em quem ele é profissionalmente.

Identidade profissional

Quando perguntei o que ele imaginava ser quando criança, ele falou da “profissão de herói”, ser bombeiro, bastante presente no imaginário dos meninos. Depois do impacto dos Beatles em sua vida, o sonho de ser músico também parecia uma fantasia.

Olha... me passaram várias coisas na cabeça, assim, nas fases da vida a gente vai imaginando as coisas, né? Ah Bombeiro, essas coisas (rs), enfim, só que quando eu comecei a tocar, eu queria realmente tocar, eu queria ser músico, era uma coisa que... eu comecei a buscar isso, lá nos meus 14, 15 anos. Depois quando a gente começa a pensar na época de universidade, você já pensa: não, vou ter uma profissão de verdade (rs) [Achando que a de músico não o era].

[...]

[...] a música desde a minha infância já estava, né, não sabia que eu ia seguir essa direção de Música, mas... eu acho que ser professor de Música, acho que foi uma coisa que aconteceu e foi muito bom, gostei muito. Até antes de eu começar a fazer a graduação, eu já dava aula particular de teclado, e era uma coisa que eu gostava muito de fazer, só que eu também achava que era uma coisa provisória, eu pensava: depois eu vou fazer um curso, vou me formar e fazer outra coisa.

Apesar de o trabalho com música já ser uma profissão para Matheus, no momento de projetar o futuro e escolher uma graduação, tocar ou dar aulas de Música não era uma possibilidade. Fonterrada (2008) defende que

[...] no caso da música, o grande hiato provocado por sua ausência na escola, durante tanto tempo, criou uma situação quase impossível de ser transformada, pois, nos mais de trinta anos em que isso se deu, a tradição perdeu-se ou se esmaeceu [...] esse tempo de ausência deixou marcas profundas no sistema escolar e na cultura do país (p. 245).

E acrescenta:

Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (p. 12).

Essa tradição de que a autora fala é sobre o ensino de Música nas escolas. Pelo fato de a figura do professor e do ensino de Música estarem ausentes das salas de aula, ser professor de Música ou ser músico já não era mais uma profissão considerada ou buscada, porque não fazia mais parte do conjunto de profissões com o qual estamos acostumados a conviver. Acredito que seja por isso que ser músico ou ser professor de Música não foi inicialmente considerado por Matheus, ele não tinha exemplos de profissionais dessa área, tanto que seu irmão mais velho fez graduação em Matemática, mas hoje só trabalha com Música. Este exemplo pode ser encontrado em grande parte dos projetos que trabalham com música e que têm profissionais que não têm um diploma na área de Música, mas sempre trabalharam com ela.

Ser professor é uma profissão com a qual estamos em contato desde muito cedo na nossa vida, como visto na análise do primeiro artigo analisado nesta tese, escrito por Isbell (2008), a socialização profissional dos professores acontece desde sua entrada na escola, quando como aluno, ele aprende as regras do ato de ensinar. Mas para Matheus, esse processo não determinou a escolha da carreira. Quando lhe perguntei sobre se tinha desejo de se tornar professor de Música, a resposta foi:

Não! (rs) aliás, ser professor é uma coisa, eu não via a hora de acabar a escola para não ter que voltar mais para a escola (rs).

Mas além da Música, há para Matheus outro aspecto relevante de sua busca pessoal e social que favoreceu sua escolha da licenciatura em Música.

[...] eu sempre tive um senso de justiça social, acho, tanto que eu prestei duas vezes Ciências Sociais, então eu acho que as coisas no fim foram encaminhando de uma maneira que juntou duas coisas que estavam muito impregnadas em mim, que era essa vontade de fazer alguma coisa, de ver coisas, sabe que, não está certo isso, querer mudar alguma coisa e a música. Acho que foi justamente o curso de Música que me deu essa possibilidade.

O desenvolvimento humano e social através da Música tem sido a busca de educadores musicais como, diz Kater, que defende que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (2004, p. 44).

Nesse sentido, o professor que facilita os processos de consciência pessoal e social através da Música dentro do ambiente escolar estará cumprindo o mandato que a sociedade lhe concedeu, segundo Mellouki e Gauthier (2004)

[...] o professor é aquele que, contrariamente a muitos outros agentes de sua categoria, recebeu, do Estado e da sociedade civil, o mandato claro e direto de assumir, para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias. Ele é, por assim dizer, o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade (p. 522, grifos dos autores).

Com a vontade clara de modificar o mundo em que vive, como defendem Mellouki e Gauthier (2004), utilizando a Música como ferramenta de educação, transformação e sensibilização, como defende Kater (2004), a identidade profissional de Matheus, hoje, depois de quase nove anos ensinando Música, é de professor de Música. Quando lhe perguntei, logo no começo da entrevista, “quem ele era”, a resposta indicou não só sua identificação com a profissão, mas também com seu local de trabalho.

Bom, eu sou o Matheus (rs), é... é interessante, né, essa coisa da identidade, se eu responder quem eu sou hoje, sou professor de Música. Então, quem eu sou? Sou o Matheus, professor de Música, na EMEB Arthur Natalino Deriggi, coordeno o projeto Doces Flautistas e sou músico profissional, toco... também. Então, quem sou eu é bem o que eu faço, né.

Sua dedicação é grande, seu envolvimento com a escola, com a comunidade escolar vai além do que em geral encontramos nos professores. Quando ele fala do seu projeto, das suas aulas, dos seus alunos, é visível o brilho que seus olhos ganham. Quando lhe pedi para me dar uma palavra, ou sentimento que o descrevesse como profissional, a resposta foi:

Amor. Bem brega, mas, cara, é isso; é bem a palavra que hoje define o que eu faço; se não fosse isso, eu já teria largado; e é pelas pessoas. Acho que a música foi o instrumento que eu consegui chegar a fazer o que eu quero, mas... eu acredito muito na música, mas eu acredito muito nas pessoas, então, eu ainda não perdi a fé na humanidade, ainda não.

Sua fé na humanidade e seu amor pelas pessoas e pela Música são tão demonstrados, que em abril deste ano ele recebeu o título de Cidadão Honorário de São Carlos pelo trabalho que desenvolve na escola e no bairro em que trabalha. Eu estive presente à cerimônia de entrega do título, uma quinta-feira à noite, na Câmara dos Vereadores de São Carlos, onde cheguei e encontrei uma sala que não tinha lugar para sentar e restavam pouquíssimos para se espremer em pé de tão lotada de crianças e seus familiares, professores, diretores, amigos e família. Uma cerimônia da qual foi impossível sair com os olhos secos. Pelos depoimentos emocionados de seus alunos e colegas da escola, músicas apresentadas pelo seu coral e grupo de flautas e seu discurso que misturou agradecimentos generosos para os alunos e colegas de profissão e cobranças de ações sociais e educativas para os políticos ali presentes, Matheus confirmou, mais uma vez, sua competência profissional, validando o merecimento do título conquistado.

Entrada na profissão e atuação profissional

Seu primeiro envolvimento com a escola foi como bolsista de um projeto para ensinar flauta doce, ainda na graduação, mas já na Escola Municipal Arthur Natalino Deriggi.

[...] lá eu fui de tudo, fui bolsista em 2007 e 2008, quando eu estava na graduação ainda, depois acabou a bolsa, eu acho que no primeiro semestre de 2009, parou o projeto, que aí então foi a transição do governo e ficou meio assim, ninguém sabia o que ia rolar. Aí eu voltei no segundo semestre de 2009, e retornei sozinho. Foi aí que a coisa começou a ficar mais pessoal, eu falei “esse negócio não vai mais parar não” (rs), os alunos querem, e não vai parar. Aí em 2010 saiu, parou de ser em dia de semana, continuou no Deriggi, mas começou a ser aos sábados. Aí a coisa começou a se consolidar, a turma foi ficando uma turma fixa, mas eu também não tinha possibilidade de expandir, eu mantive a coisa em um tamanho que eu dava conta, que eram 15 alunos.

Seu envolvimento pessoal com o projeto e com aquele bairro foi se consolidando e o compromisso assumido com a comunidade fez com ele prestasse o concurso da prefeitura para professor de Música. Foi aprovado e chamado, em 2011, junto com outros quatro professores. Na hora da divisão das escolas para cada professor...

oh, o Deriggi é meu e ninguém põe a mão (rs).

Como professor da escola, ele conseguiu um aditamento para dedicar algumas horas de sua jornada de trabalho para o projeto de flautas, os “Doces Flautistas” e o restante deveria ser dado em sala de aula. Mas a fragilidade do ensino de Música no ambiente escolar, mais uma vez, ficou suscetível às mudanças de governo.

Aí quando virou de novo o governo:

- Não, você não vai mais ter aditamento para o projeto...*
- Vocês vão me dar o que?...*
- Nada.*

Para a equipe gestora da prefeitura, seu projeto não tinha importância, podia acabar. Foi retirado o aditamento e todos os apoios conquistados ao longo desses anos

de trabalho. Mas como ele mesmo disse, já estava conhecido no bairro e seu projeto já era importante na vida daquela comunidade, foi por isso que conseguiu o apoio de uma ONG para continuar e ampliar.

Aí eu fiz uma parceria com uma ONG, que era voltada a esporte, eles eram muito fortes lá, e aí eles falaram - a gente está procurando uma coisa de Música... foi aí que eu me dei conta também, por eles terem me procurado, eu já estou me tornando uma referência no bairro, e eu achei muito legal, falei: - não, vamos fazer juntos, foi um ano que você também conseguiu a bolsa aqui, não, você já conseguiu em 2012 a bolsa, aí em 2013 a gente continuou com essa bolsa e essa ONG conseguiu pagar um professor também, foi aí que eu consegui colocar o meu irmão pra abrir a oficina de violão, aí deu um bum no projeto, e aí foi, até agora nós estamos com 70 alunos lá. A gente abriu coral o ano passado, uma professora do Deriggi, ela é professora de Educação Física, mas ela tem uma experiência com coral, e aí ela abraçou comigo e falou – “vambora”!

Por um tempo parecia que tudo iria dar certo, o projeto cresceu, conseguiu gravar um CD e começou a ser chamado em muitos lugares para se apresentar. Crianças pequenas, jovens e adultos procuravam as aulas de violão e flauta doce para aprender música. Mas mais uma vez, um obstáculo.

E agora, desde outubro, a prefeitura tirou o convênio da ONG, a ONG acabou, aí eu reuni os professores e falei “galera, a situação é essa, dá para encarar?” eles falaram “dá pra encarar, vamos encarar”. Então está todo mundo de voluntário, esse último ano, de outubro do ano passado até agora, a gente ficou como voluntário.

Como já destacado anteriormente, a falta da Educação Musical na escola gerou uma falta de compreensão de sua importância para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, deixando os projetos musicais à mercê da interpretação e valoração que cada pessoa com o poder de decisão (prefeito, secretário da Educação, diretor da escola) escolha, muitas vezes sem critérios, sua continuidade ou não. Para Fonterrada (2008),

Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (p. 12).

Essa atuação política e o convencimento para cada gestor que assume uma nova administração é um processo desgastante, que ainda hoje o professor de Música tem que enfrentar, e muitos acabam desistindo diante desse desafio. Se a Música estiver presente na escola, e assim conseguirmos que a sociedade valide sua importância, é provável que esses desafios de ter e manter projetos, como o de Matheus, sejam muito menores.

Eu acho que o professor de Música, eu não teria que implorar para o poder público para um projeto como o meu existir... mas acho que é normal, nós estamos em um momento que nós estamos plantando uma coisa ainda, talvez a gente nem colha, talvez não sejamos nós quem vamos colher. [...] Um termo que eu lembro que a Ilza usa: “a gente tem que abrir caminho a braçadas”, nós ainda estamos nisso, nós ainda vamos ficar nisso por muito tempo eu acho, mas eu espero que as próximas gerações que venham, consigam encontrar um terreno um pouco mais firme, então eu acho que o que precisa ser mudado é justamente a profissão ser enxergada como uma profissão que tem o seu valor, como Educação Musical. [...] o que vai legitimar a atuação do professor de Música vai ser a escola pública, acho que assim... vai ser um sistema, a gente precisa da escola pública para a profissão falar: existe o professor de Música, acho que a gente precisa estar na escola pública! Quando a gente conseguir fincar o pé na escola pública, aí a Educação Musical vai fazer parte do currículo mesmo, de uma maneira efetiva, eu vejo assim.

Apesar das dificuldades, sua determinação e envolvimento possibilitaram a continuidade do projeto e este trouxe para aquela comunidade a necessidade de continuar. Para Penna (2008)

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los (p. 63).

O modo de atuação de Matheus é estar presente, é fazer a diferença, é sensibilizar e valorizar seus alunos por meio da Música. Sua preocupação é com o processo, com as oportunidades que ele pode levar aos seus alunos, com uma experiência prazerosa e significativa por meio da Música, seja dentro ou fora da sala de aula.

O professor de Música da prefeitura de São Carlos teve uma frase uma vez que me marcou muito! Ele falou: “quando eu entro em uma sala de aula, eu quero que aquele momento para os alunos, eles queiram ter de novo, não é sempre que a gente consegue isso, às vezes a gente passa um ano sem conseguir isso com uma determinada turma, mas eu tenho isso como norte, então, eu quero que aquele momento para eles seja o melhor possível, eu tento fazer isso”.

[...]

[...] eu tento sempre tirar eles de sala de aula, sempre que dá para fazer uma roda... tem um ingazeiro lá, eu levo eles embaixo do ingazeiro, e... só que assim. [...] eu acho que hoje, principalmente em bairro de vulnerabilidade social, a criança tinha que passar o dia inteiro na escola, eu acho que música seria legal no contraturno, fazer parte do contraturno, como uma disciplina obrigatória, só que um ambiente diferente da sala de aula, sabe?... aquela coisa, ele tem que estar se sentindo bem fazendo música, senão não faz sentido a gente estar atuando em sala de aula também. Esse é o medo que eu sempre tenho, que eu me vigio, se meu aluno não gostar da minha aula, ferrou, porque tem que ser uma aula para ele se sentir bem, ao mesmo tempo ele tem que saber que é uma aula, esse fio também que a gente caminha, essa corda bamba, a aula tem que ser legal, só que tem que ser levada a sério, meu! É muito difícil!

Apesar de a questão financeira ter tido um peso na escolha de assumir a vaga de professor, apesar das incertezas e desafios em sala de aula, sua relação e compromisso com as pessoas continuavam os mesmos. Vimos que os sujeitos dos artigos analisados no capítulo 4, que já tinham experiência em sala de aula, enfatizaram a importância das relações humanas com seus alunos, considerando-as como mais importantes que a aprendizagem musical em si. Recordo a fala de um dos entrevistados de Ballantyne (2012) afirmando que ele não ensina música, ele ensina pessoas. Essa é a atitude que vejo em Matheus, quando ele fala do seu projeto dos Doces Flautistas, ele se enche de orgulho, mas quando fala de seu trabalho em sala de aula, aos poucos o seu ânimo cresce e o encantamento por seus alunos e suas conquistas logo aparece. Para Mizukami et al, 2010,

[...] a profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (p. 12).

Quando perguntei sobre sua atuação em sala de aula, se ele havia encontrado um caminho para desenvolver seu trabalho, a resposta mostrou uma busca, com erros e acertos, reflexões, alegrias e decepções, mas com um compromisso com o conhecimento, com a formação musical, sem abandonar o compromisso com os valores éticos e morais indicados pelas autoras.

[...] eu me vejo ainda procurando o que é minha função em sala de aula, eu ainda não sei se encontrei totalmente isso. Eu acho que até isso varia dependendo do local em que você está e dependendo da idade, claro, com que você está trabalhando. Hoje, eu me vejo, assim, ao mesmo tempo que eu trabalho com conteúdos de Música, que eu trabalho com Educação Musical em si, eu trabalho muito com valores humanos com os alunos, muito por ser uma região muito vulnerável, a Cidade Aracy, mas acho que independente disso, eu acho que é uma necessidade de um educador hoje, trabalhar esses valores, que eu acho que... a gente vê tanto absurdo... às vezes eu me vejo mais nesse papel até, eu acho que existe uma necessidade maior de eu reforçar esses valores e de eu colocar alguma perspectiva de vida para esses alunos, do que ficar trabalhando só com Música e às vezes eu uso a Música com esse papel. No fim, eu acho que eu absorvi muita coisa do Koellreutter, do Paulo Freire, mas uma coisa também... eu encontrei uma aluna que está esse ano no sexto ano que disse “ah, professor, eu consegui, eu estou tocando no grupo da igreja porque eu sei ler pentagrama, que eu aprendi na sua aula”.

[...]

[...] não sei qual que é o termo, às vezes eu quero chacoalhar meus alunos, sabe, falar “acorda pra vida, cara, acorda, vocês são bons, vocês têm potencial”, eu falo muito com eles, então, eu não sei se todos ouvem, mas eu acho que muitos ouvem, então é por isso que eu falo desse nosso papel que às vezes transcende a Educação Musical, e a gente quer... eu quero que meus alunos sejam seres humanos melhores, então eu tento enfiar isso na cabeça deles, porque ali eles têm uma autoestima muito baixa também, eles sentem às vezes que eles estão fadados àquele ciclo, e às vezes eu quero falar para eles: “olha, galera, vocês são bons”, “vocês apresentaram um trabalho para a outra sala e eles gostaram”, eu falo isso e eu tento mostrar isso para eles também. Então eu tento exercer essa influência sobre eles em sala de aula. Eu tenho levado eles em casa agora, a gente está gravando outro CD... aí, mais do que tudo eles enxergam que realmente eles podem voar, criar asas e voar.

As demandas pessoais e sociais dos alunos, como pontuadas por Matheus, foram também levantadas nos artigos analisados como uma situação recorrente na sala de aula, muitas vezes tirando o foco dos objetivos musicais. Os sujeitos do artigo de Edgar (2016) acreditam que as características da aula e do professor de Música dão abertura para os alunos se expressarem e procurarem os suportes para os conflitos vivenciados na vida. Sekef (2002) defende que:

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas: é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia; e aí, mais uma vez, emerge a possibilidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade (p. 120).

Outro aspecto levantado nos artigos, mas também por diversos educadores musicais (Kater, Fonterrada, Cruvinel, para citar alguns) é que a aprendizagem dos conceitos musicais, da prática de um instrumento, como exemplificado pela a aluna de Matheus, também possibilita a autoexpressão, o pertencimento a grupos musicais e uma atuação social por meio do fazer musical. Nesse sentido, perguntei a Matheus a importância do fazer musical em sua vida. Tocar em bandas sempre foi uma atividade muito presente, mas o equilíbrio entre dar aulas e tocar nem sempre é muito fácil.

Olha, falando de profissão, eu acho que hoje, se eu fosse depender de tocar, eu teria que ter um foco muito forte nisso para poder me sustentar. Não ia dar. Para mim, hoje tocar é muito mais uma terapia. Mas eu acho que é importante o professor de Música estar tocando. Olha, Carol, esse ano de 2016, eu toquei muito mais com os Doces Flautistas do que com minhas bandas, eu estive mais no palco com eles, em situações de apresentação, o que não deixa de ser uma performance. Uma coisa que é complicado conciliar também é por causa da voz, a gente dá aula o dia inteiro, você fica rouco, acabado, eu tenho que fazer backing vocal, não consigo. [...] Para quem canta e dá aula, eu não sei, se eu tivesse que cantar a noite inteira, não ia dar não. Eu tive experiências assim, às vezes eu chegava para tocar e eu estava acabado, ah, vamos tocar em uma sexta à noite, e você deu aula o dia inteiro, você fala “nossa, eu tenho que tocar mesmo?” Foi uma coisa que eu acabei deixando até um pouco de lado, assim, eu toco menos hoje do que há 5 anos atrás.

Perguntei então se tocar fazia falta, pensando no discurso dos sujeitos dos artigos analisados, que disseram que antes da graduação a *performance* era uma prática muito presente, durante a graduação essa prática já era bastante reduzida, para quase acabar após o ingresso na profissão de professor de Música. Mas todos eles, assim como Matheus, defendem a importância de se continuar ativo musicalmente, mesmo que tocando só para você mesmo. Considerando que é o fazer musical que leva à escolha de uma profissão na área musical, perguntei se ele sentia falta de tocar mais.

Eu senti falta, sim, esse ano que eu toquei menos, eu senti falta. Tanto que às vezes que me ligavam e falavam “vamos tocar”, eu falei “Vamos! Vamos! Vamos!” (rs), “vai pagar R\$100,00”, e eu falei “Vamos! Vamos! Vamos!”. Quanto querem para eu tocar lá? (rs) [...] Eu acho que é até uma necessidade física, assim, putz, hoje eu preciso tocar. Eu sento, e falo, não quero nem saber, vou tocar agora, desligo o celular e vou tocar”.

O equilíbrio entre a necessidade de tocar e a atividade de dar aulas pode ser conquistado com a prática musical em sala de aula, junto com os alunos. Muitos artigos tiveram como tema recorrente a prática musical dentro e fora da sala de aula (Ballantyne e Grootenboer, 2012; Johnson, 2014; Pellegrino, 2014 e 2015) como aspecto importante tanto para o professor quanto para os alunos, sendo uma ferramenta de expressão, de autovalidação para o professor, que gera interesse e entusiasmo nos alunos e torna as aulas mais interessantes e prazerosas para todos.

E esse ano, eu levei a minha banda lá no Deriggi, pra tocar para os alunos, então foi uma experiência que eu nunca tinha feito e foi muito louco, assim, aí eu peguei o teclado, saí tocando, e eles “ahhhhh” (rs), bem legal [...] é uma coisa que eu usava muito com os alunos até para eu me autoafirmar ali, sabe, porque eu toco, eu tenho essa experiência, eu usava isso como uma coisa a mais, até para ter o respeito dos alunos, eles falavam “nossa, o professor toca!”. Mas eu acho que é bobagem também, eu acho que eles têm que encontrar o valor da Educação Musical pela Educação Musical, claro que a gente acaba usando esses artifícios, né, “porque eu toco, eu toquei, fiz a abertura do Vitor e Léo”, “ah, o professor fez a abertura do Vitor e Léo”, a gente usa isso.

Para Matheus, o equilíbrio é o fundamental; ser músico e ser professor são duas partes de uma mesma profissão, são duas partes de uma mesma identidade. Gostamos de ensinar, mas tocar também é uma parte importante das nossas vidas. Vejo essa vontade em mim, no discurso no Matheus e de todos os sujeitos dos artigos analisados. De fato, não é possível separar nossas metades.

Eu acho que esse equilíbrio é uma coisa legal, sabe, a gente estar tocando e estar dando aula, sempre foi uma coisa que eu gostei muito. Uma coisa interessante, eu tive momentos em sala de aula, que eu senti uma coisa parecida com o palco, não sei, tem momentos que você está no palco que você fala “nossa, rolou, está todo mundo curtindo”, e eu tive esse sentimento em sala de aula também. E eu acho que assim, arrepia mais em sala de aula do que no palco, até, [...] estar todo mundo na atividade, o negócio estar rolando, sabe? [...] por ter vivenciado os dois, eu fiz esse paralelo.

Depois dessa afirmação perguntei se conquistar os alunos era melhor que ser aplaudido de pé e a resposta foi:

Muito melhor! É de encher o olho; verdade, só de falar... de verdade! Talvez ... no palco as maiores sensações que eu tive foram com os Doces Flautistas, que aí você vê seus alunos, que você ensinou, que punham a mão direita na frente da esquerda e você brigava, tocando... Quando a gente tirou o Cânone (Pachelbel), meu, eu nunca imaginava ... era uma música que eu não sabia tocar e ver eles “chavando” a flauta... tem umas coisas... São coisas que a Educação Musical traz para a gente que a performance não vai trazer nunca, isso aí eu não tenho dúvida. Então quando você me perguntou: é essa a profissão? meu, eu não tenho dúvida. (rs) É essa mesmo!

Nessa fala e na emoção que veio junto com ela, Matheus revelou sua identidade, como ele se vê, quem ele é. Sim, ser músico, tocar, é uma parte importante de sua vida, mas sua identidade é de professor de Música, e como ele mesmo disse, da escola pública, do Deriggi, dos Doces Flautistas.

Lígia e Matheus

As entrevistas com Lígia e Matheus puderam mostrar os caminhos que cada um percorreu para se tornar o professor de Música; suas experiências e as pessoas que influenciaram a escolha da profissão e os processos de construção da identidade profissional no decorrer da formação e atuação profissional. Nos momentos de nossas conversas, pude testemunhar o encantamento e o compromisso com a profissão, assim como as frustrações com as dificuldades enfrentadas, vi sonhos, vi crises, mas acima de tudo vi uma determinação de buscar um mundo melhor por meio da Educação Musical.

Falar sobre a vida para eles também foi um momento de reflexão, de lembranças e de confrontos com a realidade. Para Berger e Luckman (2012), a conversa é uma das ferramentas mais importantes da socialização, porque

[...] mantém a realidade “falando” de vários elementos da experiência e colocando-os em um lugar definido no mundo real. [...] Esta força geradora da realidade, possuída pela conversa, é dada já no fato da objetivação linguística. Vimos como a linguagem objetiva o mundo, transformando o *panta rhei* da experiência em uma ordem coerente. No estabelecimento desta ordem a linguagem *realiza* um mundo, no duplo sentido de apreendê-lo e produzi-lo. A conversação é a atualização desta eficácia realizadora da linguagem nas situações face a face da existência individual. Na conversa as objetivações da linguagem tornam-se objetos da consciência individual. Assim, o fato fundamental conservador da realidade é o uso contínuo da mesma língua para objetivar a experiência biográfica reveladora. Em sentido mais amplo, todos os que empregam a mesma língua são outros mantenedores da realidade (p. 197).

Para Lígia, que estava em um momento de crise profissional, o enfrentamento da realidade que a conversa proporcionou trouxe muita angústia. Ela se emocionou muito durante as perguntas que a fizeram confrontar as dificuldades impostas pelo seu contexto de trabalho, até o ponto de pedir para parar com a entrevista, e não aceitar um novo encontro, apesar de autorizar a usar seus dados nesta tese. Ao longo de nossa conversa ficou claro quem ela deseja ser e com quem ela deseja trabalhar, e que a impossibilidade disso a machucava demais.

Já para Matheus, apesar de também lidar com dificuldades no trabalho, a entrevista foi um momento de recordar bons momentos, de afirmar seus objetivos, lutas e sonhos. Em dois momentos, no meio e no final do nosso encontro, ele declarou:

Carol, acho que eu estou falando mais para mim do que para você aqui ... eu estou adorando isso aqui, é um divã mesmo... estou fazendo uma... nossa, você me fez pensar em coisas que eu nunca tinha pensado... que legal. [...] acho que a gente pode fazer isso mais vezes (rs)”.

Pude também confirmar pela fala deles o quanto o contexto influencia e influenciou suas atuações profissionais. Para Matheus, a falta de apoio pelo projeto fez com que ele brigasse ainda mais por ele. Seu envolvimento com a comunidade em que trabalha faz com que ele esteja sempre na busca de uma experiência significativa, de uma

oportunidade de uma vida melhor. Já para a Lígia, as adversidades enfrentadas pelas mudanças foram tão fortes que fizeram com que ela se afastasse de sua profissão de professora de Música e assumisse outra função – professora de Artes – concretizando em suas escolhas a confusão e desvalorização do ensino de Artes, e particularmente o ensino de Música no Brasil. Sua mudança de área refletia seu momento de crise de identidade: quem ela é, sua identidade – professora de Música –, e o que esperam que ela seja, a identidade a ela atribuída pelo concurso prestado, pelas regulamentações legais – professora de Artes.

Os processos de socialização de ambos foram muito semelhantes: os dois vieram de uma família onde não havia uma prática musical, porém nas quais a música estava sempre presente no rádio, nas fitas, discos e CDs. Ambos tiveram o apoio dos pais para iniciar a aprendizagem musical, e coincidentemente, no mesmo instrumento⁵⁶. Para ambos, as experiências musicais e sociais nas bandas com os amigos foram de grande importância para a formação musical e o interesse por buscar uma profissão nesta área. A escolha da graduação foi feita porque queriam continuar tocando, o interesse pela Educação se deu somente ao longo do curso, e principalmente nas experiências práticas nos projetos em que foram bolsistas. E hoje eles afirmam – “Sou professor(a) de Música”.

Outro aspecto semelhante é o envolvimento e a crença na escola pública. Tanto para Lígia quanto para Matheus é lá que eles querem estar, é lá que eles acreditam que a Educação Musical se consolidará e é lá que eles lutam para mudar e superar as injustiças sociais.

Mais uma vez constatei, pela fala de ambos, que não há divisões ou conflitos entre ser músico e ser professor de Música, pois a música é a ferramenta para se expressar, para educar, para sensibilizar e para tocar, em todos os sentidos.

⁵⁶ Estou considerando teclado e piano o mesmo instrumento pelas características semelhantes (de teclas, harmônico, execução parecida), sendo consciente também das particularidades de cada um que os tornam diferentes.

Considerações finais

A finalização desta pesquisa é primeiramente a conclusão de uma etapa importante de um projeto pessoal e profissional que ao longo destes anos me modificou e hoje me constitui. Meu olhar sobre o professor de Música, sobre a escola e sobre a sociedade como um todo ganhou um novo colorido após as leituras, as entrevistas e as reflexões que este mergulho no tema me proporcionou. Iniciei esta pesquisa com a expectativa de um caminho, mas ao longo dela refiz meus próprios conceitos sobre os processos de formação e a identidade profissional de quem se propõe a trabalhar com Música na escola, que poderão me auxiliar pessoalmente, na minha atuação profissional e na área de Educação Musical como um todo.

Como ocorre em toda caminhada, este é o meu ponto de chegada, mas, a partir dele, outros caminhos se abrirão para mim e para outros que se interessam por este temas ou por outros a ele associados.

Apresento as considerações a que cheguei, na busca de responder a questão de pesquisa *Como se constrói a identidade do professor de Música que atua na escola de Educação Básica?*

E cumprir com os objetivos traçados no início desta jornada:

- Geral:

Analisar o processo de construção de identidade do professor de Música, a fim de compreender as relações que ela estabelece com o contexto da Educação Musical na escola de Educação Básica brasileira;

- Específicos:

Compreender quais os processos de socialização que influenciam na construção da identidade do professor de Música;

Analisar como as diferentes experiências, relações sociais e contextos influenciam na identidade dos professores de Música da escola de Educação Básica.

Iniciei a pesquisa movida pela curiosidade de verificar como se dá o processo de construção da identidade do professor de Música que atua na escola de Educação Básica e para isso busquei respostas nos artigos publicados sobre o tema e nas entrevistas com dois professores concursados na rede pública municipal de ensino.

No início do trabalho, fui influenciada pelas conversas com meus alunos de graduação e iniciei a pesquisa com a hipótese de que havia uma dicotomia entre a identidade de músico e de professor daqueles que escolheram fazer a licenciatura em Música. Pude verificar na leitura dos artigos que esta hipótese também foi levantada por muitos dos pesquisadores que, como eu, encontraram outra realidade.

Pude comprovar que a escolha da profissão é feita majoritariamente pela vontade de fazer música, ou seja, de tocar, de ser músico; são poucos os que escolhem, de início, se tornar professor. Isso se dá porque quem vislumbra trabalhar com música, foi primeiramente músico; com diferentes níveis de conhecimento e envolvimento, mas passaram, no mínimo por aulas particulares de instrumento, onde se envolveram com o fazer musical. O encantamento pela música, pelo instrumento, ou por tocar em grupo é a porta de entrada para a profissão. Isso se deu com os sujeitos participantes dos artigos analisados e pelos sujeitos por mim entrevistados.

A vontade de fazer música ainda é muito presente para muitos graduandos no início da faculdade, fazendo com que eles se fechem um pouco para o ensino musical, por isso a impressão de uma dicotomia. Os artigos que tinham como sujeitos alunos no início da graduação comprovaram esta hipótese. A grande maioria deles se via ou desejava ser músico e não professor, mas isso, ao longo da graduação foi se transformando, principalmente depois de terem contato com disciplinas da Educação Musical e de realizarem os estágios na prática pedagógica. Meus entrevistados também afirmaram que se viram como professores depois que se envolveram com a prática de ensinar música. Para eles, o envolvimento em projetos de extensão que os colocaram no papel de professor foi o motivo que os levou a se encantar com a profissão.

Diante deste dado, defendo – como muitos colegas de profissão – a importância de se ter disciplinas que envolvem a prática pedagógica e as vivências em Educação Musical desde o início do curso, reforçando a importância do professor de Música em nossa sociedade. A quebra da hierarquização, ainda presente, entre quem toca e quem ensina, precisa ter um fim. Isso porque ser músico e ser professor podem constituir diferentes profissões, com diferentes funções e importância, mas, também podem ser diferentes aspectos de uma mesma identidade, que não estão em conflito e sim se somam, como demonstrado pelos participantes desta pesquisa.

Durante e depois das vivências com o ensino de Música, a identidade do professor começa a se formar ou a se consolidar e, com isso, a dicotomia que parecia existir entre tocar e dar aulas se resolve, fato demonstrado na fala dos licenciandos no

final do curso ou dos professores atuantes que foram sujeitos dos artigos analisados e também na fala de meus entrevistados, que entraram na graduação sem a intenção de serem professores, mas que hoje se afirmam não só professores de Música, mas professores da escola pública, com o compromisso de buscar, através da educação uma sociedade melhor.

Outro aspecto que influencia na identidade do professor é o contexto em que ele está inserido. Tanto o contexto menor: sua sala de aula, sua escola, quanto o contexto maior, o seu bairro, cidade e país. A importância e reconhecimento social do papel deste profissional em sua sociedade têm modificado as perspectivas da profissão.

Foi possível verificar, por meio dos artigos oriundos de países em que a Música na escola é valorizada, que por consequência o valor social deste profissional é reconhecido. Destaco um dos artigos em que os professores de Música são vistos como professores de referência, de apoio, de confiança pelos seus alunos, e assim, se tornam um modelo a ser seguido, inclusive no momento de escolha da profissão. Muitos dos que escolheram cursar licenciatura em Música, segundo os artigos analisados, citaram seus professores de Música da escola como modelo que desejavam seguir, pela relação com eles estabelecida. O interessante é que segundo os artigos, os professores incentivam seus alunos a seguirem a carreira de músicos, mas seus alunos querem ser como eles, fazer o que eles fazem, ou seja, ensinar Música.

No entanto, em países como o Brasil, em que a Música na escola está longe de ser reconhecida e valorizada – como mostrado no capítulo 1 desta tese –, seguir uma carreira musical vai depender de um investimento da família ou de uma oportunidade que não é oferecida para todos. Nenhum dos meus dois entrevistados afirmou que teve Música na escola ou indicou um professor como sendo a referência para buscar a carreira musical. O exemplo deles nos informa que não estamos participando de um importante processo na socialização secundária dos indivíduos de nossa sociedade, sendo esta uma razão pela qual a Educação Musical não tem seu valor reconhecido.

Além disso, a falta de reconhecimento da Educação Musical afeta diretamente a atuação do profissional dentro da escola, como vimos com a situação vivida por Lígia. No caso dela, a confusão na legislação e o equívoco da polivalência nos concursos impossibilitou que ela continuasse a cumprir suas metas e desejos, gerando uma crise de identidade. Sua função de professora de Música exercida há 3 anos na escola foi destituída pela função de professora de Artes indicada em seu concurso, realidade

vivida por muitos profissionais não só da Música, mas das diferentes linguagens artísticas.

Já para Matheus, depois de muitos anos trabalhando na mesma escola, desenvolvendo projetos sociais com música, o reconhecimento que ele tem na comunidade em que atua fortaleceu sua identidade e sua atuação. Mesmo assim, ele ainda enfrenta desafios e limitações para continuar, como o corte de verba de seu projeto feito pela gestão municipal, mas o suporte e a valorização da comunidade motiva sua dedicação e empenho.

Neste sentido, é possível afirmar que o contexto social e profissional em que o professor atua é um componente importante na formação, fortalecimento ou crise de sua identidade profissional.

Destaco também a importância da função do professor em geral e do professor de Música em particular, e seu mandato profissional e social, como destacado pelos autores Mellouki e Gauthier, citados ao longo da tese. É fundamental que o professor cumpra sua tarefa de dar acesso, interpretar os conhecimentos de nossa cultura e preparar seus alunos para atuarem e modificarem o mundo em que vivem. Para isso, a escola precisa cumprir seu compromisso de formar cidadãos críticos e a graduação sua função de formar professores que estejam preparados para o trabalho em um ambiente tão específico como o da escola de Educação Básica.

Defendo que uma das responsabilidades da formação inicial é favorecer o desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais dos futuros professores de Música, é sensibilizá-los para que possam sensibilizar, é fazê-los autônomos para que possam promover autonomia, é fazê-los críticos para que possam fazer boas escolhas e ensinar com o compromisso e responsabilidade de ajudarem a construir o mundo de amanhã.

Por fim, reafirmo que não existe dicotomia entre ser músico e ser professor. Para ser professor de Música é necessário saber fazer música, dominar seus símbolos e saber se expressar através dessa ferramenta. Fazer música nos traz prazer estético, nos conecta com nossa cultura, nos conecta com o ser humano, nos sensibiliza, nos gera as mais diferentes emoções; por isso, é inerente à nossa profissão manter o encantamento que nos levou a ela, tocando, cantando... fazendo Música.

Termino este trabalho fazendo um convite para que mais pesquisadores se juntem nesta defesa da importância da Música em nossa sociedade e do valor indiscutível do professor de Música nas escolas básicas. Mais pesquisas que ouçam a voz desses profissionais, que aumentem o reconhecimento da profissão serão

fundamentais para o crescimento e consolidação de nossa área de atuação. Pesquisas que se debrucem para entender as influências dos diferentes estilos musicais e do papel da mídia na formação da identidade musical e profissional do professor de Música e de seus alunos também poderão ampliar muito nosso olhar e compreensão sobre os aspectos sociais e culturais de nossa identidade. Assim como mais pesquisas sobre a formação inicial e continuada dos profissionais especialistas e/ou generalistas que de alguma forma trabalham com a Música na escola.

Enfim, temos muito trabalho pela frente!

Referências

ÁLVARES, Sergio L. de A. **A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, n. 12, 2005, p. 57-64.

ALVES-MOZZOTTI, Alada Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 1999.

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. **El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música.** Revista Interuniversitaria de Formación del Prodesorado, 78 (27, 3), 2013.

BALLANTYNE, Julie. **Developing music teacher identities: An international multi-site study.** International Journal of Music Education 30(3) 211– 226, 2012.

_____. **Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity.** International Journal of Music Education 30(4) 368–381, 2012.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza. 34 ed.. Petrópolis, Vozes, 2012.

BERNARD, Rhoda. **Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music.** Music Education Research, Vol. 11, No. 1, March 2009, 111_124,

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e métodos.** Porto (Portugal) : Editora Porto, 1991.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória.** Cotia: Ateliê editorial, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, DF, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 24 de março de 2017.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>. Acesso em 24 de março de 2017.

_____. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública... a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em:

http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=24794&tipo_norma=DEC&data=19340714&link=s. Acesso em 24 de março de 2017.

_____. **Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, DF, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 24 de março de 2017.

_____. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=102346>. Acesso em 24 de março de 2017.

_____. **Lei n° 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 24 de março de 2017.

_____. **Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acessado em 24 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em 02 de abril de 2017.

_____. **Lei n° 11.769/08, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acessado em 24 de março de 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, de 4 de dezembro de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192. Acessado em 02 de abril de 2017

CEVASCO, Maria Eliza. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DRAVES, Tami. **Teaching ambition: a case study of high school music students.** Music Education Research, Vol. 14, No. 3, September 2012, 347_364.

_____. **Under construction: Undergraduates' perceptions of their music teacher role-identities.** *Research Studies in Music Education* 2014, Vol. 36(2) 199–214

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: A interpretação de uma Mutação.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ERICSSON Claes, LINDGREN, Monica. **The conditions for establishment of an ideological dilemma: antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching.** *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 32, No. 5, December 2011, 713_728.

EDGAR, Scott N. **Approaches of high school instrumental music educators in response to student challenges.** *Research Studies in Music Education* 2016, Vol. 38(2) 235–253.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2012.

FERNANDES, José N. **Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de Educação Básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão.** *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, 2004, p. 75-87.

FIGUEIREDO, Sérgio, L. F. de. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13 n. 12, p. 21-29, 2005.

_____. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.** *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música.** *Anais do XI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Brasília, p. 15-27, 1998.

_____. **Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 27-33, 2007.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

de FREITAS PIAZZETTA, Clara M. **Musicoterapia e um re significar da musicalidade.** In *Actas del X encuentro de ciencias cognitivas de la música*. Buenos Aires, 2016.

- GAINZA, Violeta H. de. **Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporâneas.** Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011.
- GARNETT, James. **Musician and teacher: employability and identity.** Music Education Research, 2014 Vol. 16, No. 2, 127–143
- GROSSI, Cristina. **A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina Arte.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 15, n. 16, 2007, p. 39-47.
- HASTON Warren, RUSSELL, Joshua A.. **Turning Into Teachers: Influences of Authentic Context Learning Experiences on Occupational Identity Development of Preservice Music Teachers.** Journal of Research in Music Education 59(4) 369– 392, 2012
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- ISBELL, Daniel S. **Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers.** Journal of Research in Music Education Volume 56 Number 2 July 2008 162-178.
- JOHNSON, Erik. **“Conducting is Everywhere!” A Case Study of the Development of Preservice Music Teacher Occupational Identity in a Beginning Conducting Course.** Journal of Education and Training Studies Vol. 2, No. 3; July 2014
- KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, 2004.
- LIMA, Sônia A. **A educação profissional de música frente à LDB nº9.394/96.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v.8, n.5, 2000, p. 39-44.
- LIMA, Telma C. S. de, MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37 – 45. 2007.
- MATEIRO, Teresa da A. N. **O comprometimento reflexivo na formação docente.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 8, 2003, p. 33-38.
- MARTINEZ, Andréia P. de A., PEDERIVA, Patrícia, L. M. **Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical.** Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, 2013.
- MELLOUKI, M´Hammed, GAUTHIER, Clermont. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico.** Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/agosto de 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

McCLELLAN, Edward. **Undergraduate Music Education Major Identity Formation in the University Music Department**. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Sociology of Music Education Special Issue, volume 13, number 1, March 2014.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo N. **Perspectivas de diálogos entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. In: ANAIS da 27 reunião da ANPES: GT Educação Popular. 2004. 1 CD-ROM.

PELLEGRINO, Kristen. **Examining the Intersections of Music Making and Teaching for Four String Teachers**. *Journal of Research in Music Education* 2014, Vol. 62(2) 128–147.

_____. **Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers**. *Research Studies in Music Education* 2015, Vol. 37(2) 175–194.

PENNA, Maura. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, 2008.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 109-125, dez. 1999.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Conferência transcrita e traduzida por Monique Augras e ditada por Dora Rocha. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol. 5, n. 10, 1992.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Educação musical e cultural: singularidade e pluralidade cultural no ensino da música**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, 2004.

_____. **Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008**. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012.

_____. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br. Publicado em 16 de janeiro de 2014.

RUSSELL, Joshua A. **The Occupational Identity of In-Service Secondary Music Educators: Formative Interpersonal Interactions and Activities.** *Journal of Research in Music Education* 60(2) 145–165, 2012.

SETTON, Maria da Graça J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 107-116, jan.jun. 2002.

SIEGER, Crystal. **Undergraduate Double Majors' Perceptions of Performer and Teacher Identity Development.** *Journal of Music Teacher Education* 1–14, 2014.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 45-52, 2008.

SOUZA, Cristiane M. N. de. **Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia.** *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, 2013.

SOUZA, Jusamara. **Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos 30.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.1, n.1, 1992, p. 12-21.

SOUZA, Jusamara, BELLOCHIO, Claudia, DEL-BEN, Luciana, WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. **Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.** *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 84- 94, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Política do modernismo: contra os novos conformistas.** Tradução André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

_____. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo.** Editado por Robin Gable; introdução de Robin Blackburn; tradução Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

Apêndice 1 - Roteiro das Entrevistas

1. Se alguém lhe perguntar “Quem você é?”, o que vc responde?
2. Se alguém lhe perguntar “O que você é?” o que vc responde?
3. Quando criança, o que você se imaginava sendo quando crescesse?
4. Qual sua primeira lembrança com a música?
5. Quem mais te influenciou a escutar e gostar de música?
6. Que tipo(s) de música você mais escutava durante a infância, a adolescência e que escuta hoje em dia? Você poderia citar pelo menos uma música que te marcou mais nos diferentes momentos da vida?
7. Por que você escolheu estas músicas?
8. Você consegue dizer por que o seu gosto musical mudou? (ou não)
9. Em que momento da vida você decidiu fazer faculdade de Música e por quê?
10. Quem ou o que te influenciou a escolher sua profissão?
11. Você escolheria outra profissão? Se sim, qual?
12. Qual foi a reação das pessoas mais próximas (pais, amigos, etc) quando você escolheu fazer Música?
13. Qual a reação das pessoas em geral sobre sua escolha profissional?
14. A opinião dos outros (próximos ou não) sobre sua profissão te afetou ou te afeta de alguma forma? Por quê?
15. O que você acha da sua profissão?
16. Como você se vê em sua profissão?
17. No momento de escolher fazer Música, havia dúvida sobre escolher a Licenciatura ou o Bacharelado? Se sim, por que você escolheu a Licenciatura?
18. Como você imaginava que seria sua rotina profissional antes de entrar na graduação? Isso se consolidou?
19. Há algum professor, colega, disciplina, projeto de extensão, etc, da faculdade que te influenciou ou mudou a perspectiva que você tinha sobre sua profissão?
20. Você poderia descrever que tipo/modelo de profissional que você almeja ser ou é?
21. Você acredita que sua formação te preparou para sua atuação profissional?
22. Você dá mais aulas ou toca mais? Você poderia detalhar o tempo dedicado para cada atividade (quantos horas/períodos)?
23. Em que momento da vida você tocava mais seu instrumento? Antes, durante ou depois da graduação? Por que?
24. Qual a importância que você dá a *performance* na vida do professor de Música?
25. Você ainda toca seu(s) instrumento(s)? Muito, pouco...
26. Você utiliza seu instrumento em suas aulas na escola? Com que frequência?
27. Qual a diferença de suas aulas quando você usa e quando você não usa um instrumento musical? Como você se sente e como você acha que seus alunos se sentem?
28. Qual a importância que você dá à prática musical em sua vida dentro e fora da sala de aula?

29. Qual a importância que você dá à Educação Musical na sua vida? (pessoal e profissional?)
30. Você se vê mais como musicista ou como professora?
31. Você gosta mais de ser professora?
32. Você gosta de ser musicista?
33. Você tem preferência por alguma delas?
34. Você acha que há separação entre ser músico e ser educador? Sim ou não? Por quê? (em ambos os casos)
35. Que tipo de música você gosta de tocar e de ensinar? Por quê?
36. Como você descreve seu trabalho?
37. Como você se vê enquanto professora?
38. Como você se vê enquanto musicista?
39. Qual a primeira palavra que vem a sua cabeça quando você pensa em sua profissão?
40. Qual a primeira imagem que vem a sua cabeça quando você pensa em sua profissão?
41. Qual a primeiro sentimento que vem a sua cabeça quando você pensa em sua profissão?
42. Você trabalha com o que gosta?
43. Como foi a escolha do seu emprego?
44. O que você mudaria nos seus locais de trabalho (professora/musicista)?
45. O que você mudaria em sua atuação profissional (professora/musicista)?
46. O que você mudaria na sua profissão (professora/musicista)?
47. Você mudou muito de local de trabalho? Qual o motivo?
48. Você acredita que influencia de alguma forma seus alunos?
49. Quais são suas perspectivas/planos profissionais?
50. O que você acha de ser musicista e/ou professora de música no Brasil?
51. Você vai se apresentar para alguém que te pergunta o que você faz profissionalmente, o que você responde?
52. Se você pudesse usar uma imagem, uma música, uma situação, para descrever seu dia-a-dia de trabalho, qual seria?
53. Se você pudesse usar uma palavra, um sentimento ou uma imagem para descrever como você se sente enquanto profissional, qual seria?
54. Se pudesse escolher uma palavra, sentimento ou imagem para descrever como você se sente em sala de aula, qual seria?
55. Se pudesse escolher uma palavra, sentimento ou imagem para descrever como você se sente no palco, qual seria?
56. Se pudesse escolher uma palavra, sentimento ou imagem para descrever como você se sente quando está escutando ou praticando música, qual seria?
57. Quando você acorda, em um dia de trabalho, qual a primeira sensação/sentimento que você tem?
58. Quando você termina um dia de trabalho, qual a sensação/sentimento que você tem?