

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DE
ARTE DO SUDOESTE DO PARANÁ: DIÁLOGOS
SOBRE O CONTEÚDO MÚSICA.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alysson Custódio do Amaral

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DE ARTE DO
SUDOESTE DO PARANÁ: DIÁLOGOS SOBRE O
CONTEÚDO MÚSICA.**

por:

Alysson Custódio do Amaral

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DE ARTE DO
SUDOESTE DO PARANÁ: DIÁLOGOS SOBRE O CONTEÚDO
MÚSICA**

**elaborado por:
Alysson Custódio do Amaral**

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer , Dr^a. (UFSM)
(Orientador/Presidente)



Sergio Luiz de Figueiredo, Dr. (UDESC)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Luís Fernando Lazzarin, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 14 de julho de 2010.

Antropofagia

“Para comer meus próprios semelhantes, eis-me sentado à mesa”, escreveu Augusto dos Anjos (“Eu”, 1912, *Revista de Antropofagia* 1). Eu escrevo antropofagicamente: quero que me devorem. Eu lei antropofagicamente: quero devorar aquele que escreveu.

Nietzsche sentia o mesmo e disse que só amava os livros escritos com sangue. Como na eucaristia. A eucaristia é um sinal antropofágico. “Esse é o meu corpo; esse vinho é o meu sangue. Comei. Bebei.”

Literatura é antropofagia, o que está de acordo com o evangelho de João, que afirma que a Palavra é carne igual a carne.

(Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que nos deu seu único filho, nascido de uma mulher, para nos salvar: Jesus Cristo. Através de Jesus, o Espírito Santo foi derramado com a promessa de que não nos deixaria órfãos.

Agradeço à minha esposa Bruna por me ter suportado na crise de TPM (Tensão Pré Mestrado). Aos meus filhos, Bernardo e Guilherme, por terem que abdicar das brincadeiras com o pai, em especial, aos finais de semana.

À minha orientadora e amiga. Teriam tantas situações para descrever.. Mas segue meus sinceros agradecimentos e admiração. Niltinho “el garanón” que teve que aguentar minhas “encheções” – valeu meu irmão.

A todas as professoras que prontamente colaboraram com essa pesquisa. Sua companhia, jantas e contribuições foram valiosíssimas.

Aos meus professores de mestrado, em especial à professora Marilda, por sua autenticidade, ao professor Valdo, por sua antropofagia, e ao professor Lazzarin, por sua filosofia. Às professoras Claudia e Luciana por suas contribuições.

Agradeço aos meus pais e amigos que sempre tiveram prontos para me socorrer nas necessidades em especial ao Solimar Costa pela edição dos vídeos das professoras entrevistadas. Obrigado a todos.

RESUMO

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria**

PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DE ARTE DO SUDOESTE DO PARANÁ: DIÁLOGOS SOBRE O CONTEÚDO MÚSICA

**AUTOR: ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER**

A referida dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes apresenta como foco temático o processo identitário das professoras do contexto educacional do sudoeste do Paraná. O estudo centra-se na área da Educação Musical versando a lei 11.769/08 que reza a inserção Música na educação básica como conteúdo obrigatório. Os objetivos propostos, para o desenvolvimento desta pesquisa, dizem respeito a transitar pelas narrativas docentes relativas a sua identidade enquanto professoras da disciplina Arte. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados a partir de entrevista narrativa. As participantes da pesquisa foram sete professoras de escolas estaduais do núcleo regional de Pato Branco no estado do Paraná. Na análise de dados, problematizo a formação e atuação das professoras, as visões sobre as diversas linguagens artísticas, a possível abordagem dos conteúdos de Música pelo professor/a com formação em Artes Visuais, as narrativas nas quais a questão da identidade se apresenta mais explícita e as questões focadas na lei 11.769/08. Ambiciono que as professoras entrevistadas e os leitores desta dissertação, por empatia, possam olhar para a sua atuação profissional com uma nova perspectiva que auxilie a “ser um professor/a” mais crítico e consciente das possibilidades que a Arte traz para além dos seus múltiplos desafios. Desta forma, almejo contribuir para o estudo de narrativas de professores/as, das problemáticas específicas da disciplina Arte na escola básica e dos encaminhamentos da implementação da lei 11.769/08.

Palavras Chave: Narrativas; Identidade profissional; professores de escola básica; disciplina arte; lei 11.769/08; educação musical.

ABSTRACT

**Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria**

IDENTITARY PROCESS OF THE TEACHER OF ART AT THE SOUTHWEST OF PARANÁ CONTEXT: DIALOGUES ON THE MUSIC CONTENT

AUTHOR: ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL

ADVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

This dissertation linked to the Graduate Education UFSM on Research Line Education and Arts presents thematic focus as the identity process of the teachers in the context of the Southwest of Paraná. The study focuses on the area of Music Education dealing with Law 11.769/08 which determines the insertion of music in basic education as required content. The proposed objectives of this research are to explain the transit through teacher's narratives, regarding their identities as teachers of the discipline of Art. The methodology used in this research is a qualitative approach; data were collected from narrative interviews. The participants were teachers from seven schools of the states regional center of Pato Branco. In the data analyses, I look for education as revealed by teacher's actions, their visions regarding the different artist languages, teacher's possibilities on music teaching, their narratives which reveal their identities and about the Law 11.769/08, as well. It is my intent that the interviewer teachers and readers of this work, by empathy could reflect over their own ways of being a teacher, with a new lens that could show some of the multiple possibilities of arts in schools, despite their many problems. In this direction, I intent to make contribution to the research debate to what concerns teachers narratives, the Arts at regular school and the implementation of the Law 11.769/08.

Keywords: Narrative; identity; basic school teachers; subject arts; law 11.769/08; music education.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Autorizações.....	84
ANEXO B – Questões da Entrevista	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO - A BUSCA DO ENCANTAMENTO	15
1 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	19
1.1 A Identidade Constrangida.....	22
1.2 O processo identitário	27
2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	30
2.1 Aproximações teórico-metodológicas	30
2.1.1 A auto-narrativa como olhar sobre as subjetividades do professor	30
2.1.2 Percebendo a educação por uma visão crítica.....	35
2.1.3 Visões sobre narrativas na área de Arte	41
2.2 A coleta de dados.....	45
2.2.1 O contexto educacional do sudoeste do Paraná.....	45
2.2.2 A subjetividade do pesquisador.....	48
2.2.3 Processos de análise de dados.....	49
3 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: DIÁLOGOS SOBRE MÚSICA.....	53
3.1 Professoras de Arte falando sobre ensino de Música: formação, (re)significações e reflexões	53
3.2 “e quanto à legislação eu peço”	56
3.3 “Não abala minha identidade, mas não é aquilo que eu tenho como conhecimento meu, próprio.”	64
3.4 “Identidade constrangida”	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS	83

APRESENTAÇÃO

“A vida me ensinou a viver desde cedo”. Aos seis anos de idade, encontrei uma caixa velha de engraxar sapatos de meu tio, convidei um colega, que contribuiu com o material, e começamos no ofício de engraxate. O que encantava nossos clientes era um “sambinha” que tocávamos com um tecido retirado de guarda-chuvas velhos. Embora nos preocupássemos com a responsabilidade de auxílio do sustento de nossas casas, algumas vezes sobrava um trocado para jogar sinuca ou para irmos a um brechó, no qual havia um sótão cheio de roupas. A dona permitia que ficássemos lá, mais para nos divertir do que para comprar. Esses momentos viravam grandes farras, pois saltávamos sobre os montes de roupas e nossas vidas assumiam os mais diversos personagens.

Mesmo sendo criança, tinha consciência das necessidades financeiras de minha casa e queria ajudar. Aos sete anos, virei vendedor de picolé. O carrinho era pesado para meu pouco tamanho e não foram poucas as vezes que ele acabara virando, tendo que pagar por todos os picolés com o suor de meu pequeno e infantil rosto. A labuta tinha sua folga em dias de treinos e de jogos oficiais. Com dez anos, eu e minha mãe fazíamos pastel para vender. Esses foram bons momentos de trabalho e ternura. Foi nessa mesma época que eu e meu amigo Wagner conseguimos tesouras de cortar grama e enxadas para limparmos lotes. O ato de lembrar-me da infância, sacrificada por dificuldades financeiras, amplia a compreensão de minha responsabilidade enquanto educador.

Àqueles que provêm de uma classe social economicamente desprestigiada há certa predeterminação aos trabalhos braçais e mal remunerados. Faz-se imprescindível a oferta de uma educação de qualidade que uma formação que promova a ascensão profissional e financeira de maneira democrática a todas as classes sociais. É sabido que há profissões mais valorizadas em detrimento de outras. Sabido também que essa valorização é de ordem financeira. Embora Paulo Freire nos diga que o que existem são saberes e que a importância de um saber não é superior a outro, na vida real, percebe-se que há uma valorização de algumas áreas em detrimento de outras.

Comecei a olhar o espaço escolar como um espaço de possibilidades. Embora não concordasse muito com a questão de ter que todos os dias sentar atrás

da mesma pessoa, da mesma nuca, fui me convencendo de que esta era uma oportunidade. Afinal, se não estudasse, “não poderia ser alguém na vida”.

Sempre estudei pela manhã. As cantigas de roda eram muito presentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando chegou a quinta série, pude ter contato com a disciplina de Educação Artística, hoje Arte. Começou minha história de interesse por essa área de conhecimento. Uma das minhas entrevistadas, professora Maria Ângela, foi minha professora na escola Estadual Coronel Misael Ferreira Araujo. Nessa escola, quis o destino, que eu retornasse no ano de dois mil e nove como professor da disciplina Arte. Certamente o toque artístico dessa professora fizera diferença em minha vida. A lembrança dos festivais escolares, as dublagens, ainda valseia em minha memória. Situações que, talvez, perspectivaram um novo norte para mim. As aulas daquela professora despertaram meu interesse especialmente pela música, minha área de formação.

Superar as minhas dificuldades e a certeza de dias melhores motivou minhas escolhas. Quando fiz doze anos, surgiu a oportunidade de estudar em um seminário. O que me encantou, num primeiro momento, não foi o fato de ser sacerdote, mas o de não ter que trabalhar no pesado. Enganei-me. Havia horários específicos de trabalho na roça, padaria, lavanderia, etc. Que experiência fantástica. Muitas amizades, conhecimento em diversas áreas, inclusive, latim e grego. Meu orientador gostava muito de música erudita e propiciava que todos tivessem acesso a esse estilo musical. Comecei a cantar no coro do seminário e ainda fiz parte de alguns musicais religiosos. Essa experiência no seminário durou apenas três anos. Mas, a valer dos fatos, valeu uma eternidade. O que restou desta época, certamente, navegou no sentimento de gratidão por tudo aquilo. Foram dois anos incríveis em Luzerna, Santa Catarina, e um ano em Agudos, São Paulo.

Ao retornar para casa, Mangueirinha, tornei-me um “cristão Raimundo” – um pé na igreja e o outro no mundo. Ao mesmo tempo em que participava das missas, parecia que tentava compensar o tempo de “clausura” com festas de segunda a segunda. No entanto, a condição financeira não havia melhorado. Havia aprimorado meus conhecimentos em violão, mas ainda não me sentia habilitado para lecionar, recusando vários convites. A igreja tornou-se um local de aprendizagem e desenvolvimento musical. Nesse ambiente ampliei minhas “aptidões” musicais, chegando a montar uma banda intitulada PaCrOm (Para Cristo O Melhor), com quem gravei um CD anos mais tarde.

Como o dinheiro era curto, eu e meu colega Robson pegávamos o caminhão, com a boia que estaria por esfriar, e seguíamos para a colheita de feijão. Dez reais era o valor do sol da tarde inteira.

Aos dezesseis 16 anos, já em meu último ano do ensino médio, recebi a proposta para trabalhar em um jornal local. Atuava na redação, reportagem e montagem. Atendia a área de ocorrências policiais e esportivas. O trabalho braçal, pesado, começou a ficar de lado, o que, de início, trouxe um estranhamento considerável. Não me parecia correto ganhar um valor maior e ainda não fazer esforço braçal. Como o jornal era pequeno e não dispunha de muitos funcionários, nas sextas-feiras, mesmo sem habilitação, viajava durante a madrugada e voltava à noite – nesse horário não havia guardas - podendo fazer a prensagem do jornal na cidade de Francisco Beltrão.

No ano seguinte, uma proposta de trabalho num jornal maior - Gazeta do Sudoeste - como repórter policial. Aceitei. Três meses depois, estava desempregado. Um jornalista, formado recente, se sujeitou a ganhar o que ganhava para fazer reportagem policial e o jornal deu preferência ao diploma.

Existem males que se tornam um bem. Por conta disso, vislumbrei na música uma oportunidade de trabalho e passei a dar aulas particulares, as quais aconteciam normalmente na casa dos educandos. Sempre procurei superar minhas limitações técnicas, tanto de vocal quanto de violão. Nos anos que seguiram, além das aulas particulares de música, estruturei uma pequena escola de informática. Essa última acometida de um golpe por parte de uma quadrilha, o que se revertera em dívidas.

Um barzinho, dois amigos do peito, vozes, teclado, violão e contrabaixo. Essa fora a maneira encontrada para enfrentar as necessidades financeiras. A realidade das noites começou a entrar em conflito com a realidade religiosa. Na escolha, preferi ficar com a segunda.

Por conta dos conhecimentos em música e alguma coisa em teatro, graças à igreja, surgiu um convite para trabalhar em um projeto do governo do Estado do Paraná, ligado à COPEL (Companhia Paranaense de Energia Elétrica), coordenado pela AMPRODEC (Associação Mantenedora de Projetos de Desenvolvimento em Comunidades Isoladas e/ou Carentes). Trabalhava com educandos advindos de famílias desabrigadas pela inundação de suas casas em função da construção da Usina Hidroelétrica Copel. A escola estava situada no interior do município de

Mangueirinha. Embora contratado como animador cultural, lecionava música e teatro em sala de aula desde a primeira série até a oitava.

Essa jornada de trabalho levou-me a refletir sobre minhas práticas e querer aprofundar meus conhecimentos. As limitações me impulsionaram para a busca desse conhecimento. Rubem Alves trata essa questão dizendo que “ostra feliz não produz pérola”, sendo que uma ostra necessita estar incomodada para produzir uma pérola. Eu estava. Recendi meu contrato e fui a Santa Maria para estudar. Cursei licenciatura plena em Música.

Como tudo em minha vida, esse período não seria diferente. Estava preparado para as dificuldades. Minha primeira moradia foi na União Universitária da UFSM. Um “pequeno quarto” com mais oitenta colegas, pulgas, baratas e muito conhecimento. Outro tempo de aprendizado. Amizades maravilhosas desse tempo e muito riso guardado. Sempre que nos encontramos, relembramos as dificuldades e as superações. Greves. Comidas feitas em latas, por não ter panela. Trabalhei nesse tempo como bolsista no prédio de ciências da saúde, afinal precisava de dinheiro para me alimentar. Depois de ambientado com a cidade, consegui um emprego como professor na Escola de Educação Infantil Pedacinho do Céu. Outra experiência de crescimento humano e intelectual foi uma bolsa, pela AUGM (Associação das Universidades do grupo Montevideu), para estudar na UNL (Universidade Nacional Del Litoral), na província de Santa Fé, em sua capital Santa – Fé. Professores espetaculares e uma residência para estudantes estrangeiros. Colegas da Espanha, Alemanha, Uruguai, outras partes do Brasil, me contemplaram com suas parcerias maravilhosas. Éramos “*los pequeños hermanos extranjeros*”. Apareceu a oportunidade de lecionar para turmas de *octavo* e *noveno* (equivalente ao oitavo e nono ano nosso do currículo novo) em uma escola particular, como parte de uma disciplina de prática educativa. Só quem faz uma experiência fora do país sabe o quão significativa é essa passagem.

Ao retornar para o Brasil, como precisava sobreviver, organizei um projeto: A música católica ao alcance de muitos. Lecionava violão e técnica vocal nas comunidades que me solicitavam. Camobi, Pão dos pobres, Arroio Grande e São Marcos ficaram marcados por esse tempo. Logo, consegui uma oportunidade na Escola de Educação Infantil Bem Me Quer e comecei a lecionar.

Nesse período, conheci uma garota que participava do mesmo grupo de oração e começamos a namorar. Um ano depois veio o casamento. Mais um ano e

um tesouro: o Bernardo. Nesse tempo já tinha um filho, muito maravilhoso – Guilherme, hoje com dez anos – que por sinal é muito musical e quer seguir nesse caminho. Toca gaita ponto, violão e ainda possuidor de uma voz belíssima.

Quase formado, conheci uma professora que mudou minha concepção em educação: Ana Louro. Um jeito diferente de trabalhar, cuja aula acontece de maneira descentralizada. Um encantamento que me levou a querer saber mais. Lecionei nesse período no projeto Camobi de Percussão, aulas de técnica vocal e teoria musical. Nas observações dessa professora, surgiram grandes aprendizados e muitas outras inquietações.

Tempos depois, já formado, aceitei uma proposta para trabalhar na cidade de Horizontina, noroeste do estado do Rio Grande do Sul, no Ensino Fundamental Séries Iniciais. Porém, queria aprender mais e passei no processo seletivo de mestrado. Seiscentos quilômetros toda semana – de moto - para poder concluir os créditos. Trabalhava manhã, tarde, noite e alguns finais de semana para cumprir a carga horária no município.

A princípio, a escrita estava voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e as implicações da lei 11.769/08 nesse contexto. Um ano refletindo sobre esse assunto, minhas práticas e as práticas de professoras unidocentes sobre o conteúdo música na busca da melhor forma de inserirmos a educação musical nas escolas desse município. Uma pergunta incomodava-me nesse período: A presença de um professor formado em música constrangia essas educadoras?

Chamado para assumir o concurso como professor da disciplina Arte do Estado Paraná, já não eram seiscentos quilômetros por semana que me separava do mestrado, mas, sim, mil e duzentos.

A pesquisa, no entanto, tenderia a mudar. A maturidade a cada ano vai acrescentando uma parte no aprendizado. O título inicial do projeto de pesquisa- Adversidades na Educação Musical: superar? ou deixar estar...concepções e desafios com a lei 11.769/08- do contexto do sudoeste do Paraná a discussão nacional-, contendo a palavra adversidade, justificou-se pela narrativa da minha vivência. A adversidade fez e ainda faz parte da minha vida. No entanto, visio à superação. Por isso, após a qualificação, decidi reescrever toda a dissertação. A banca orientou-me muito bem. Estava fora de foco. Todos os apontamentos foram muito relevantes e resta apenas o agradecimento. Embora tenha ficado uns três

meses sem a mínima vontade de continuar, renovei minhas esperanças e o crescimento foi inevitável.

Por fazer parte do contexto educacional do Sudoeste do Paraná, escrevo sobre o processo identitário do professor de Arte desse contexto. Perceber se existe nesse profissional uma “identidade constrangida” por ser, na maioria dos casos, formado em áreas que não a da música e terem a incumbência, nesse primeiro momento, de lecionar o conteúdo música.

INTRODUÇÃO

A BUSCA DO ENCANTAMENTO

São insensatos por natureza todos os que desconhecem Deus, e, através dos bens visíveis, não souberam conhecer aquele que é, nem reconhecer o artista, considerando suas obras. (Sab 13,1)

Apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no currículo da Educação Básica com a finalidade de promover a aquisição de competências sociais e cognitivas; apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceitual e programático, faz-se necessário perceber o que realmente pensam, ou, de que forma atuam os educadores de Arte do sudoeste do Paraná, a quem compete a tarefa de trabalhar os conteúdos de Música. Somado a esse novo desafio da Educação Musical, coexiste uma carência de profissionais na área de Arte (Música), o que não difere de outras áreas do conhecimento por terem as mesmas dificuldades, ainda que “legitimada” no discurso de alguns como “essencial” nos currículos da educação básica.

No sudoeste do Paraná, há falta de educadores na área de Arte, o que força uma maior atuação de acadêmicos ainda em nível de graduação. Não que esse fato desqualifique esse profissional, mas, por estarem em processo de formação, podem haver algumas lacunas teórico-metodológicas a serem preenchidas. Nessa região, há outro contraponto à inclusão da Música no currículo da Educação Básica que se soma à carência de profissionais de Arte: a falta de profissionais de Arte que atuem com formação em Música Licenciatura Plena. Isso gera a necessidade de que estes professores de Arte, com outras habilitações (Teatro, Dança e Artes Visuais), deem aulas de Música, mesmo sem as habilidades ou dispositivos ideais.

A mudança é algo que desacomoda paradigmas. Nesse momento histórico que estamos vivenciando na Educação Musical, é possível que haja divergências ou, até mesmo, conflitos. Mas, refiro-me a um tipo de conflito que é superável, o qual ocorre entre diferentes e não entre antagônicos. De um lado, a Educação Musical e a lei 11.769/08, de outro, a realidade da escola brasileira e a falta de profissionais para essa nova realidade imposta pela referida lei. É como se nós, educadores

musicais, estivéssemos no batalhão de frente desse enfrentamento. Na nossa retaguarda, existe toda uma história de guerreiros (educadores, pesquisadores e músicos) que nos apresentam suas experiências em Educação Musical. Os caminhos e as táticas para materializar a inserção da Música são amplos e fundamentados por teorias e práticas. Eu respeito a luta política da Educação Musical inserindo-me nessa militância e, por isso mesmo, problematizo essa temática a fim de clarear essa questão que se revela iminente.

O que justifica essa discussão é a possibilidade de mostrar que nem sempre temos a mesma posição diante de uma pergunta ou de um problema. Alguns autores afirmam que, em função da expansão e diversidade no Brasil, as leis nacionais funcionam com diferenças regionais. Existem locais, como Minas Gerais, onde têm conservatórios estaduais, em que há a presença da música no sistema público é considerável. Por alguma razão, no sudoeste do Paraná, não houve essa tendência a valorizar a presença da Música nas salas de aula. Não pretendo questionar se houve uma desconstrução histórica da Música na escola nessa região que pesquisei. O que discuto são os caminhos a percorrer em busca do (re)encontro da música com a escola e a (re)valorização de seu papel nesse contexto. Nesse intento, busco conversar com professores de Arte, embora isso não signifique uma defesa de que a aula de Música seja sempre, em qualquer contexto, ministrada por professores de Arte com formação não específica em Música.

Uma das grandes dificuldades da leitura da lei que rege o ensino de Arte no Brasil, que pode ter ocorrido também no sistema de educação do sudoeste do Paraná, é a legitimação do pensamento de Arte como Artes Visuais. Então, quando o art. 1º da Lei 11.769/08, que faz menção à alteração do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar acrescido do § 6º, que diz que a Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo, que por sua vez trata do ensino da Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos educandos, interpretou-se que o ensino da Música não seria em uma disciplina específica. Assim, conforme Penna (2002, p. 11) “os parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem **potencialmente** um espaço para Música dentro do conteúdo curricular “Arte”, a sua efetivação depende das decisões pedagógicas de cada escola”. A mesma autora pondera em relação ao predomínio histórico das Artes Visuais que

a Lei 5.692/71 acarreta. Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender a demanda social por educação. Mas esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p.22).

Penna também realça a falta de clareza da legislação em relação à formação do professor/a de Arte. Com a implementação das diretrizes nacionais para a formação de professores da área, fica posta a graduação em cada linguagem específica; embora os concursos por muito tempo continuem sendo feitos para uma atuação polivalente.

No entanto, se considerarmos que a LDB não estabelece disciplinas, mas áreas, componente, conteúdos de estudo e que são os sistemas educacionais que definem os nomes, as cargas horárias, número de educandos por turma, entre outros aspectos, perceberemos que os sistemas podem decidir por aula de música sem ferir a legislação vigente. Ou seja, existe possibilidade de modificar a legislação para que a música esteja presente de forma satisfatória em nossas escolas.

Para melhor entender a definição do que é Arte enquanto disciplina curricular parto da orientação encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹, mesmo compreendendo não serem lei, os quais dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; (4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica. Porém, entende-se que as propostas dos PCN serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Música, por exemplo, deveria ser esta a linguagem artística contemplada no currículo.

Considerar essas circunstâncias legais que circundam as aulas de Arte faz-se relevante uma vez que, por ser licenciado em Música, eu possa transparecer

¹ <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em 24/06/2010.

tendencioso ao ensino de Música. Contudo, conforme Penna (2002, p.7), “em encontros da área de Educação Musical, são comuns constatações acerca da reduzida presença do ensino de Música nas escolas regulares de educação básica – especialmente as escolas públicas”.

Detectar a dificuldade de implementação da Música na escola de Educação Básica, bem como as características do funcionamento das escolas do sudoeste do Paraná, nas quais cabe ao professor de Arte – mesmo não habilitado em Música - a responsabilidade de selecionar os conteúdos e as atividades que venham a se utilizar em sala de aula são dados que ajudam pensar a melhor maneira de inserir a Música nessas escolas. Desse modo, percebe-se a importância do papel do professor na reestruturação e organização do ensinar e aprender Música. Responsabilidade que recai sobre suas escolhas didático-pedagógicas ao organizar as várias áreas de aprendizagem em Arte. Essas opções feitas por esse profissional são relevantes para superar a dificuldade em implementar o conteúdo Música dentro da disciplina de Arte.

Refletir sobre a inserção da Música pela referida lei, a formação dos professores de Arte e o contexto educacional encontrado no Sudoeste do Paraná levou-me à delimitação do problema em estudo, que se traduz por meio da análise das narrativas de sete educadoras atuantes no Sudoeste do Paraná, sendo questionadas sobre o processo de construção de suas identidades profissionais enquanto professoras de Arte. Um dos objetivos desses questionamentos constitui-se em perceber se essas educadoras sentem-se deslocadas de sua área específica de formação (Artes Visuais) ao terem que lecionar Música, diante da obrigatoriedade legal.

1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

A identidade cultural que estou enfocando, de maneira particular, é a identidade do professor de Arte do contexto do sudoeste do Paraná, considerando aspectos que possam estar implicados. O que está acontecendo com essa identidade neste contexto histórico que a Educação Musical está vivenciando? Especificamente, como as identidades dos professores de Arte dessa região do Paraná estão sendo afetadas com a lei 11.769/08 neste momento histórico?

Ao ocupar-nos com o conceito de identidade, Hall (2006) chama a atenção para a complexidade dessa terminologia por ser “pouco compreendida na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (Hall, 2006, p.8).

No meio escolar, as áreas de conhecimento constituem-se numa das principais fontes de identidade do professor. Ao se definirem, algumas vezes dizem que são professores de Arte, Português, Matemática, Ciências, Geografia, etc. Por esses elementos não estarem impressos em seus genes, esta definição é tratada de forma metafórica. Entretanto, essas impressões nos levam a pensar essa constituição profissional como essencial.

A divisão intrínseca à identidade tem de, finalmente, e, sobretudo, ser esclarecida pela dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Problemática porque “a experiência do Outro nunca é diretamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios” (Laing, p. 29) [...] Eu nunca posso ter certeza que a minha identidade para mim confunde com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (DUBAR, 1997, p.104).

O argumento defendido é que o professor não nasce com essa identidade. Ele é formado e transformado no interior da representação. Nós sabemos como é ser professor pelo modo que essa classe é representada em seu conjunto de significados. O professor não deve ser visto apenas como o membro de uma classe de grupo social dentro de uma visão de classificação sociológica, “fulano é professor”. Mas que se torna professor pelas maneiras como ele se diz e se pensa.

Eu me represento como um professor de Arte - não habilitado em Música - que eventualmente pode dar aula de Música.

Pensarmos em identidades é pensarmos em mudanças. Construções e desconstruções. Por isso, a busca pelo entendimento desse professor do contexto do sudoeste do Paraná passa pela maneira como cada um está sentindo-se e dizendo-se professor. Nesse sentido, Nóvoa (1995) nos lembra que “a identidade necessita de um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1995, p.16). O movimento de compreensão assiste a identidade da seguinte maneira:

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p.16).

A cultura escolar constrói identidades ao produzir sentidos sobre o professor, com os quais podemos nos identificar. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas pelas professoras. Memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas. As diferenças entre as narrativas residem na forma pelas quais as professoras se imaginam. Que estratégias representacionais são acionadas para construir o pertencimento ou a identidade do professor/a de Arte? Quais são as representações que dominam as identificações e definem as identidades do professor/a de Arte?

Há algumas situações contextuais e históricas que compreendem esses questionamentos. Existe uma narrativa do professor/a, tal como é contada nas histórias, literaturas, mídia e na cultura popular. Como membros de tal comunidade, os professores/as se veem compartilhando dessa narrativa. Isso faz com que signifiquemos a existência do atual professor/a de Arte conectada a algo que preexiste a ela, e temos claro que essa categoria profissional continuará a existir após a passagem desse atual professor/a. Outro aspecto percebido é a relação entre a imagem da sala de aula (carteiras enfileiradas, quadro e livros de chamadas até o discurso docente), a representação daquilo que o professor/a é e o sentido dado a essa identidade profissional.

Ainda, narrar-se como graduado em Música, Teatro, Artes Visuais ou Dança é outro exemplo da construção de significados a partir de simbologias. A isso Dubar (1997) profere que

“a identidade coletiva é a do grupo de trabalho, pelo menos daqueles e daquelas que partilham os mesmos valores: o viver bem em casa, no seu bairro, no seu meio, no seu espaço local. O trabalho é, primeiro e antes de tudo, um ganha-pão;” (Dubar, 1997).

Somado a isso, coexiste uma ênfase na continuidade da tradição. A tradição reforça a prática de certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica em uma continuidade de um passado histórico adequado. Pode ocorrer que os elementos essenciais do caráter do professor permaneçam imutáveis, apesar de todas as mudanças da história. Por exemplo, nada parece ser mais antigo do que o discurso da polivalência, o que se contradiz à prática do professor/a de Arte do contexto do sudoeste do Paraná, sendo que esse vê-se pertencente a um discurso que lhe põe a trabalhar articulando as quatro áreas do conhecimento em Arte quando sua formação é específica em uma área.

O que está problematizando a identidade do professor/a de Arte no contexto do sudoeste? Há um complexo processo de mudança, que pode ser sintetizado sob o termo da lei 11.769/08, o qual rege a obrigatoriedade do ensino do conteúdo Música e que está atravessando as práticas pedagógicas dos professores/as de Arte. Pode esse processo estar gerando um constrangimento a esse profissional? Que impacto essa lei tem sobre a identidade deles? Outro importante questionamento seria por que esse profissional formado em uma linguagem se submete à obrigatoriedade de ensinar outras áreas?

Sabemos que uma das principais características da lei, em determinadas circunstâncias, é a aceleração dos processos. Neste caso, a aceleração da inserção do conteúdo música. No entanto, os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato enquanto que, em outros, o processo é mais moroso. A distância entre o que se propõe com a escrita da lei e o que está sendo posto em prática, em certos casos, é imensa. Mas, por que o interesse na identidade desse profissional? Hall (2006) afirma que “as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm tornado-se mais importantes” (Hall, 2006, p.73).

Com base nessa afirmação, volto meu olhar para a identidade do professor/a do Sudoeste do Paraná por ser uma identidade de importância local, a qual pode ser remetida ao global, ou não.

Que traz, então, esta noção a mais ou de diferente do que as noções de grupo, classe ou categoria, utilizada numa perspectiva macrossocial ou que as noções de papel ou de estatutos definidas a partir de uma perspectiva microssocial? A resposta parece clara: tenta introduzir a dimensão subjetiva, psíquica no âmago da análise sociológica (DUBAR, 1997 p. 105).

1.1 “A Identidade Constrangida”

Para Carrolo (1997), é justamente esse momento de crise que conduz ao surgimento de pesquisas sobre identidades, pois, nesses momentos, as instituições e os referenciais perdem a sua significação e seu caráter de segurança. Segundo o autor “a ‘crise de identidade’ instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis” (p.23). “É justamente em resposta a esta sensação, que mais do que um sentimento de mal-estar é uma busca pelo novo, que surgem as pesquisas sobre o tema da identidade em diversas áreas do conhecimento” (LOURO, 2004, p. 13).

Mesmo as professoras que tiveram uma formação polivalente têm uma habilitação específica - Teatro, Artes Visuais, Música, Dança. Das sete entrevistadas, apenas uma tem sua habilitação na área de Música. Ao dar voz às professoras de Arte do contexto educativo do sudoeste do Paraná, pude constatar se suas identidades estão sendo abaladas pela obrigatoriedade do ensino de Música ou se este fator parece não atingi-las; localizando também se existe um constrangimento pela obrigatoriedade de ensinar Música - uma identidade constrangida - como chamei, dentro de suas narrativas. Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre a habilitação específica do professor/a de Arte e a realidade escolar como elemento transformador dessa identidade. A identidade revela vínculos, lugares, eventos, símbolos, histórias particulares; o que, algumas vezes, é chamado de pertencimento - Eu sou o professor Alysson, pertenço à classe dos professores; dentro dessa classe, minha identidade está vinculada à Área de Arte; e, dentro da Área de Arte, à Música. Quando essa plataforma se abala, pode

sim ser gerado o constrangimento, porque percebemos o trabalho no centro desse processo. Nesse sentido, o professor Claude Dubar argumenta:

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também se apropriando do seu trabalho, conferindo-lhe um “sentido”, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos acedem à autonomia e à cidadania. É quando esse processo é perturbado que o trabalho perde a sua centralidade e que “a crise social” toma aspectos dramáticos que provocam formas diversas de “perda de identidade” e de múltiplos sofrimentos (DE BANDT e DUBAR, 1995) (DUBAR, 1997, p. 51).

Também existe outra consequência possível à produção de uma nova identidade. Estaria este professor adentrando a um estado híbrido e, como afirma Hall (2006, p.89), “habitando a no mínimo duas identidades e falando duas linguagens culturais traduzindo e negociando entre elas”, ou, retornando a um processo de polivalência como um remendo novo em um tecido velho?

Um desses choques com a realidade, que traz um distanciamento entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, pode estar perpassando a identidade do profissional de Arte do sudoeste do Paraná. Embora não esteja explícito, e a própria DCE-Arte² estadual aponte para o professor/a lecionando a partir de sua área específica de formação, exige-se uma formação do professor/a de Arte que atenda às quatro áreas do conhecimento – Música, Teatro, Dança e Visuais. Percebemos, assim, que a legislação que rege o ensino de Arte no Paraná parece voltar à polivalência.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas das disciplinas de Arte, nas quais tiver algum domínio (DCE Arte, Paraná, 2008, p. 54).

A leitura do DCE Arte (2008) leva-me a entender que o professor pode ou não lecionar outra área que não a sua específica, dando margem para uma identidade profissional pautada na polivalência, ou ainda, que não seja contemplada a área de Música por não ser a formação específica ou de domínio do profissional titular da disciplina.

² Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná - Arte

Cabe aqui também referir as tentativas das autoridades educativas na busca de auxiliar os professores/as de Arte. Em 2008, o Departamento de Educação Básica do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação Básica, lançou o 'Caderno de Musicalização: Canto e flauta doce', que entrará em vigor no ano de 2010, juntamente com o kit de flauta doce, um cd de repertórios e algumas percussões. A Secretária de Educação do estado, em sua mensagem de lançamento do projeto, justifica-o dizendo:

É princípio desta gestão a valorização dos profissionais da educação. Neste sentido, consideramos o professor como sujeito epistêmico, aquele que pensa, reflete e transforma a sua prática educativa. Este material didático "Caderno de Musicalização: Canto e Flauta doce" é mais uma ação concretizada neste princípio, resultado da pesquisa e elaboração fundamentada na teoria e na prática pedagógica de um professor da rede estadual. Ao mesmo tempo, este material vem atender a Lei 11. 769/08 que se refere à obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de música na Educação Básica (Caderno de Musicalização: canto e flauta doce, 2008, elementos pré-textuais).

Do ponto de vista governamental, o problema com a lei está solucionado a partir desse caderno, o que não foi discutido no processo de sua elaboração. Coloco um questionamento: se mesmo tendo o material e por ser um material específico de Música com partituras, estaria constringendo o professor/a não habilitado em Música? Ou, seria coerente utilizar-se de um único material para o ensino de música em meio a tantas possibilidades?

Mesmo que a DCE do estado do Paraná pautar que o professor/a necessite lecionar a partir de sua área do conhecimento, parece existir uma necessidade de um *continuum* e, no discurso de alguns professores/as, percebe-se que, para o educando, trabalhar apenas com sua área passa a ser um "fator limitador da área de Arte". Como a disciplina é Arte e não uma área específica como Teatro, Música, Dança ou Artes Visuais, o professor/a sente-se obrigado a abordar, *a priori*, as quatro áreas. Pautado nesse processo, pode o professor/a abranger com competência a sua área de conhecimento? E, nas outras áreas, como acontecem os desdobramentos?

Talvez um exemplo comparativo com as línguas estrangeiras auxilie-nos nessa reflexão. Um professor de inglês não fica constringido porque só ensina uma língua, que é a que ele aprendeu. Porque o professor de Arte se sentiria constringido por não ter escolhido outra área que não a Música? Aqui figuram vários

problemas de tradição escolar, falta de referências, comodismo. Alguém um dia disse que a polivalência era boa, isto foi complicado, houve uma grande discussão entre os profissionais de Arte durante várias décadas, e muita gente não acompanhou essa discussão. Assim, muitos profissionais acreditam e querem manter algo que não se sustenta satisfatoriamente na escola. Falta atualização, faltam concepções mais claras sobre o que seria Arte na escola.

Outro desafio ao professor/a: a realidade da sala de aula fora dos papéis. As condições de espaço físico e tempo programado para as aulas de Arte, por vezes, geram um desconforto ao profissional dessa área. O professor/a tem por semana duas aulas de 50 minutos. Ao entrar em um ambiente tradicional de educação, até dispor o espaço de acordo com a proposta prevista para a aula, precisa-se de uns 15 minutos. Ao final da aula, existe uma cobrança por parte dos colegas de que a sala seja entregue organizada, perde-se aí mais uns 10 minutos. Ou seja, de 50 minutos previstos restaram apenas a metade. Quando todos os educandos compram aquela proposta, os 25 minutos serão interessantíssimos. Todavia, quando isso não acontece, seguem-se mais uns 10 minutos para que o ambiente esteja realmente pronto para o aprendizado. Essas são algumas das dificuldades concretas do ensino de Arte nesse contexto que podem ampliar o constrangimento desse professor/a.

Nesse momento, faz-se necessário clarear o entendimento do que pretendemos dizer com *identidade constrangida*. Que acontecimentos recentes geraram esse constrangimento? Quais são suas consequências?

Antes que alguém faça o movimento de ir até o dicionário para tentar entender o vocábulo *constrangido*, recorri ao dicionário Aurélio que diz ser advindo do verbo transitivo direto *constranger* [Do lat. *constringere*, **constrengere*; cf. *constringir*.] e que tem várias significações que vão desde impedir os movimentos de; passando por tolher a liberdade de, no sentido de sentir-se incomodado; até forçar, coagir; violentar.

Não tomo nem no primeiro nem no último sentido. O primeiro por se tratar mais de uma vestimenta e o último por pensar que o educador não está sendo forçado, coagido, violentado a exercer sua função. Para essa pesquisa, tomo o sentido de sentir-se incomodado ao ser tolhido sua liberdade enquanto identidade profissional. Sou graduado em Artes Visuais, Teatro, Dança e, no entanto, me sinto na obrigação de lecionar Música.

A lei 11.769/08 é um acontecimento recente que traz a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas. Isso força-nos a refletir sobre algo que se efetiva e que afeta aos professores de Arte não só do sudoeste do Paraná, mas de toda as redes de ensino do país. No contexto em que pesquiso, a dificuldade maior dá-se em função de os professores/as, em sua maioria, não terem sua formação em Música, mas sim em Artes Visuais. Isso lança-nos a águas mais profundas retirando-nos do ócio e incitando-nos a compreender esse fenômeno sem permanecermos na superficialidade.

Se existe um deslocamento que possa levar ao constrangimento no processo identitário do professor/a de Arte do contexto do sudoeste do Paraná, como discorre Nóvoa (1995), precisamos entender que “a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates, ao longo dos últimos 20 anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (Nóvoa, 1995, p.15). É surpreendente que, somente a partir da publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, no ano de 1984, que o professor/a passa a ser o centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Então, tratar desse profissional significa a compreensão da pessoa com seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos educandos, de utilizar os meios pedagógicos.

Dominicé (1990 apud Nóvoa, 1995, p.17) amplia a compreensão dos desafios propostos e, em certa medida, impostos aos professores/as de Arte ao referir-se à dificuldade do adulto aprender algo novo que não esteja relacionado à sua identidade. Nesse sentido, o autor menciona que:

“o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado a sua identidade”. Passamos a compreender a importância de conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica desses professores (NÓVOA, 1995, p.17).

Vale-nos perceber que o educador que estamos pesquisando está intimamente ligado a outras áreas do conhecimento sem a especificidade da Música. Pode ser que, num ato de busca do conhecimento, ele até mesmo tenha boas intenções em relação ao conteúdo Música. No entanto, por não estar atrelado à sua identidade de formação, é possível que venha a atuar de maneira claudicante. Ao percebermos o processo identitário atrelado à capacidade de exercermos com

autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho, percebemos a abrangência dos desafios e consequências que essa lei impõe à educação e, mais especificamente, aos professores/as de Arte. Isso tudo pode gerar uma identidade profissional constrangida, sendo que os professores/as com formações nas outras áreas da Arte desestabilizam-se no universo desconhecido da Música, como percebemos na fala da professora Elizangela:

Eu acho muito importante (estudar música). Vejo que na minha formação faltou isso. Estou correndo atrás. Tenho bastante dificuldade pra trabalhar na área de música. Acho que essa proposta do estado pra trabalhar com música está corretíssima. Que deveria de ter um profissional pra trabalhar com música, com formação na área. Porque por mais que a gente tenha um pouquinho de conhecimento e a gente corra atrás, ainda fica muito limitado (Elizangela, p.1 entrevista realizada dia 26/02/2010).

Embora a professora Elizangela considere a importância do estudo da Música, ela traz sua formação como um fator limitador e que, mesmo correndo atrás do conhecimento, percebe que tem limitações para trabalhar com essa área. Isso é reflexo de sua formação, confirmado no final de sua narrativa e, ainda, refere-se ao profissional formado em Música como a pessoa mais indicada para trabalhar essa área de conhecimento.

1.2 O processo identitário

Conceitualmente, Huberman (1995, p.37) aponta que “há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores”. Optei a perspectiva do processo identitário do professor. Isso não quer dizer que os dados obtidos sejam vividos sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada identidade sejam vividos por todos. Por formação profissional entende-se “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001, p. 28).

Ao tentar entender o processo identitário do professor do contexto educacional do sudoeste do Paraná, tomo emprestadas as ideias do professor Huberman (1995, p.37) quando diz que a exploração “consiste em fazer uma opção

provisória, em proceder à investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”. O autor apresenta-nos que, se essa fase de exploração for assimilada na sua totalidade de maneira positiva, o indivíduo passa à fase de estabilização, ou, como chama o autor, de compromisso, na qual:

[...] as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Podemos mensurar a identidade profissional como um processo e não como uma série de acontecimentos considerando que encontramos professores tanto em fase de estabilização quanto em fase de exploração. Mesmo que para alguns esse processo possa parecer linear, para outros existem muitos entroncamentos, subidas e decidas, retas e curvas, corredeiras e calmarias. “O fato de uma pessoa se por em sequência não impede de, muitas vezes, praticar a exploração, ou, do contrário, que nunca estabilize” (HUBERMAN, 1995, p.38).

Focar no conceito de Identidade dos professores de Arte do contexto educativo do sudoeste do Paraná auxilia esta pesquisa em vários aspectos. Um deles é a possibilidade de conhecer o professor no exercício de sua profissão e, como consequência, aborda o tema do conteúdo música como foco principal não se detendo na totalidade da história de vida das professoras. Por outro lado, traz uma abordagem sociológica do indivíduo, tratando o itinerário da pessoa do professor de Arte e de como essa pessoa exerce influência sobre a escola e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Com um olhar informado pela sociologia, para Dubar (1997)

Certamente que a noção de identidade pode ser incluída numa perspectiva sociológica se restituirmos esta relação identidade para si/identidade para outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

Os trabalhos de Dubar (1997a, 1997b e 1998), sobre formas identitárias, e os de Gimeno Sacristán (1995), a respeito de profissionalidade, contribuíram para a elaboração dos questionamentos sobre as identidades profissionais de professoras atuantes na disciplina de Arte. Na escolha desta linha teórica, também dialoguei com a tese de Louro (2004).

Ao investigar as identidades profissionais das professoras de Arte, acresce em nossos escritos subsídios para a compreensão da profissão do professor(a) de Arte. Esses subsídios podem ser significativos tanto para programas de formação de professores da área, quanto para o entendimento de como esses profissionais lidam com os problemas que enfrentam na escola.

Se, por um lado, essa pesquisa pode colaborar com um estudo sobre identidades no recorte do exercício profissional dessas professoras, por outro lado, poderá também contribuir para a produção de conhecimento científico sobre a “realidade” escolar, na medida em que ajudar a desvelar o pensamento do profissional das diferentes áreas de Arte.

2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

2.1 Aproximações teórico-metodológicas

2.1.1 A auto-narrativa como olhar sobre as subjetividades do professor

Atentar para a complexidade da construção das identidades profissionais no momento atual, apontada por Malvezzi (2000), como também para a pluralidade, destacada por Nóvoa (1995), levou-me ao estudo da relação dos professores/as com os campos de atuação musical e docente como construção de significados de profissionalidade. A presente pesquisa investiga as possibilidades e as limitações das professoras de Arte do contexto do sudoeste educacional do Paraná para trabalhar com o conteúdo de Música, conforme proposto pela lei 11.769/08. Ademais, pretendo verificar se coexiste uma “identidade constrangida” ao tererm que trabalhar com elementos alheios à sua formação específica. Com isso, o profissional investigado não é visto como dissociado de sua prática, mas alguém que reflete e apresenta, por meio das suas narrativas, considerações relevantes para a ação referente à implementação do conteúdo Música.

Considerar as dificuldades dessas professoras com o conteúdo Música, por serem em sua maioria formadas em Artes Visuais, não significa limitar a possibilidade de superação desses limites, tampouco, legitimarmos uma prática de polivalência. Significa sinalizarmos para o que acontece nesse espaço e a superação dos limites de tal ação considerando que algumas ações políticas educacionais, como a contratação de profissionais específicos para cada área artística, Licenciados em Música neste caso, comporia um contexto ideal.

Sacristán (1995) define a profissionalidade do professor como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Ao privilegiar, além de destrezas e conhecimentos, atitudes e valores, o autor amplia a perspectiva da visão de

profissionalidade para aspectos de maior subjetividade. Este mesmo conceito de profissionalidade pode ser aplicado à Música. No que concerne à delimitação do que seja profissionalidade na docência em Música, emergem questões mais complexas do que apenas uma definição de conhecimentos e habilidades somadas a essas profissões ou a opção entre o ser músico e/ou professor.

Nesse sentido, pretendo compreender as identidades profissionais que emergem das narrativas de professoras de Arte do contexto do sudoeste do Paraná – QPM (Quadro de Professores do Magistério) e PSS (Processo Seletivo Substituto) do governo do estado do Paraná.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, foram entrevistadas sete professoras que lecionam a disciplina Arte em diferentes escolas e cidades do sudoeste do Paraná. As professoras são percebidas como um grupo profissional que apresenta subgrupos relacionados às culturas das profissões ligadas às escolas que lecionam. Sendo assim, considero a possibilidade delas possuírem uma memória coletiva como grupo social, a qual geraria uma identidade coletiva. Tal identidade é estudada a partir da análise de identidades compartilhadas através do discurso de cada professora. Cabe realçar que esse olhar sobre o grupo busca como aponta-nos Louro (2004), “não perder a singularidade das experiências de vida de cada professor, ao mesmo tempo em que procura encontrar alguns aspectos que os definam enquanto grupo que realiza o mesmo trabalho e compartilha idéias e valores” (LOURO, 2004, p.16).

O enunciado é um poderoso dispositivo ou estratégia para produzir a vida, configurar a identidade e, especialmente, conhecê-la. Uma coisa é a vida de cada um, outra é enunciá-la, num movimento de recontá-la, narrando a si mesmo ou aos outros, como é mais comum; seja por iniciativa própria ou pela solicitação do outro. A vida como narrativa, segundo Bruner e Ricoeur (1996) apud Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez Cruz, M. (2001), é entendida como “um projeto biográfico, que pode ser narrado ou lido”.

A pesquisa biográfica-narrativa está adquirindo cada dia maior relevância. Altera os modos habituais daquilo que conhecemos por conhecimento, e também do que importa conhecer. Nesse sentido, comporta um enfoque próprio e não só uma metodologia, mas vem agregar as que já estão estabelecidas. [...] agrada a essa metodologia refugiar-se nas pequenas, mas autênticas, narrativas pessoais, aonde a voz e a vida dos sujeitos falam de si mesmos (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., 2001, p. 9).

Com isso, esses autores vão dizer que as biografias são, pois, “procedimentos de objetivação dos indivíduos em sujeitos”(id. *Ibid.*, p. 10). Ao aprender deles apresento a narrativa como um campo conceitual específico de pesquisa e interpretação. Trabalho dentro de uma metodologia hermenêutica, que permite conjuntamente dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação. Contar as próprias vivências e ler/interpretar vivências/histórias narradas por outros agentes converte-se em uma perspectiva peculiar de investigação. Para Louro (2008),

a pesquisa biográfica-narrativa está adquirindo cada dia maior relevância. Altera os modos habituais aquilo que para além do cumprimento puro e simples de tarefas se materializa na reflexão sobre a intersecção dos atos profissionais de professor de música e a vida própria do sujeito que ensina. Essa metodologia de narrar o vivido se mostra particularmente interessante dentro de uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos professores (LOURO, 2008, p.64).

Martinazzo (2000 apud LOURO, 2008, p.7) nos afirma que “as aprendizagens escolares que antes se faziam no sentido de preparação para uma hipotética vida futura, hoje [...] se devem enraizar na experiência de vida dos educandos, nos saberes prévios destes [...]”. Por isso, o já aprendido porque já vivido, necessita ser tema e ser dito, ser narrado, para que educandos e professores saibam o que mais querem aprender e como tornar significativos os saberes que buscam.

Essa linha metodológica apontada por Martinazzo (2000) refere-se ao aprendizado dos educandos. No entanto, é destacado pela autora a existência de uma transferência da aprendizagem vivencial dos educandos para a aprendizagem dos educandos/professores. Eu realizo uma nova transferência para as narrativas sobre a profissão das professoras da disciplina Arte, ou seja, “onde o vivido ganha importância na medida em que é objeto de reflexão” (LOURO, 2008, p. 65).

Numa perspectiva epistemológica, é interessante realçar que a pesquisa biográfico-narrativa compartilha alguns dos princípios metodológicos gerais da pesquisa qualitativa, especialmente no que se refere à perspectiva hermenêutica, cujos objetos de trabalho são fundamentalmente textos discursivos (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., p. 15, 2001). Trata-se de adotar uma visão das professoras em todas as suas dimensões (moral, cognitiva, capacidade reflexiva enfocando as preocupações profissionais). Isso acentua a ideia de desenvolvimento

pessoal e mudança além do ajuste nos comportamentos profissionais para adaptarem-se às mudanças caracterizadas pela lei 11.769/08.

Destaco como uma primeira referência para me aproximar deste enfoque metodológico os estudos de Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez Cruz, M. (2001), no livro “La investigación biográfico-narrativa”. Para esses autores³, o caminho da narrativa compreende uma mudança significativa nos moldes como os pesquisadores encaram o estudo em educação. Altera-se tanto o lugar de onde se olha quanto o lugar para onde se dirige o olhar, as percepções, a perspectiva; bem como se alteram os valores que norteiam a pesquisa e a linguagem que a expressa. A pesquisa biográfico-narrativa pode ser vista como um enfoque e metodologia de pesquisa, cujo exercício revela-se uma prática a serviço de uma pedagogia crítica. Esse tipo de estudo constitui um espaço e um lugar para analisar as limitações da experiência vivida, posta a serviço da reconstrução crítica da vida no futuro. Essa metodologia cabe a esta pesquisa como “um poderoso instrumento para reabilitar as vozes dos professores/as, largamente silenciadas quando não instrumentalizadas ou manipuladas” (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., 2001, p.215). Tendo isso em vista, pretendo dar voz as professoras de Arte do contexto educativo do sudoeste do Paraná, a respeito da inserção da Música como conteúdo obrigatório, amparada na lei 11.769/08.

Segundo Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez Cruz, M. (2001), a pesquisa biográfico-narrativa, além de uma metodologia específica de coleta/análises de dados, situa-se num espaço mais amplo, concordando com determinadas posições atuais do pensamento (hermenêutica, filosofia moral comunitarista, tendências pós-modernas). Autores defendem que tudo isso constitui um enfoque ou perspectiva própria. O que importará neste contexto é uma forma credível de se produzir conhecimento na pesquisa educacional. Sendo assim,

não são as possibilidades determinísticas, o uso de hipóteses ou a capacidade de generalização do estudo de um recorte pontual que estão sendo questionados, mas a aquisição do conhecimento que não se desenvolve pelo método de maneira apriorística e sim nas relações que são estabelecidas entre as estratégias metodológicas e as construções de significados ao longo do processo da pesquisa (LOURO, 2003, p. 4).

³ BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M. *La investigación Biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: Ed. La Muralla S.A., 2001, p. 215.

Bolívar, A.; Domingo, J; Fernandez Cruz, M. (2001) dizem que as narrativas permitem que os agentes se façam visíveis por suas próprias vozes, que manifestam e analisam o contexto e as relações de poder e que tratam do desenrolar de suas vidas. Por outro lado, os professores podem reconstruir e interpretar suas narrativas pessoais para gerar um conhecimento sobre as influências teóricas (e neste caso a influência da lei 11.769/08) e pessoais que guiam suas práticas. Tudo motivado dentro de uma prática reflexiva para gestar a transformação de suas práticas docentes. A referida reconstrução narrativa de histórias de vida e posterior devolução e discussão conjunta, possibilita a reflexão crítica e informada sobre o estabelecimento de ensino, sua cultura, seu desenvolvimento, desde a perspectiva de seus atores, auxiliando o desenvolvimento profissional e organizativo.

Numa mesma direção, Passegi (2008) aponta a validade da narrativa de si por escrito para estudar os professores universitários.

As escritas de si que co-existem no ensino superior e que tomamos como objeto de investigação representam sínteses verticais da história da formação e da mudança estatutária, da inserção e progressão do docente no ensino superior. Por essa razão, tornam-se fontes que podem trazer informações valiosas aos olhos dos jovens professores. Como são ressignificados nestas escritas de si o universo da formação e da inserção profissional (PASSEGI et al., 2008, p.78).

E Souza (2004) destaca sua importância para o estudo da formação inicial de professores.

É crescente o número e diversa a qualidade das pesquisas realizadas, na última década, sobre as histórias de vida, os ciclos de vida, as memórias de professores, tanto no cenário internacional, quanto no Brasil. O que venho e tenho observado é que a maior parte desses estudos buscam e tomam como objeto de pesquisa e/ou de formação de professores que apresentam experiência profissional, ou estão na etapa final da sua carreira. (...) Todavia, são poucos os trabalhos que, a partir da abordagem biográfica e da utilização das narrativas como perspectiva epistemológica autoformativa, buscam estudar a formação inicial e o estágio supervisionado, relacionando-os a fertilidade e potencialidade desta abordagem em projetos específicos de investigação/formação de professores (SOUZA, 2004, p 399-400).

Desta forma, esta abordagem parece ser plenamente coerente com uma busca do desvelar das identidades das professoras da disciplina Arte, com as quais,

no diálogo, procuro conduzir a uma superação de um possível estado de espírito desconfortável em relação à prática docente.⁴

2.1.2 Percebendo a educação por uma visão crítica

Não podemos olhar a escola formal com neutralidade. Para ajudar-nos nessa reflexão, inicio com algumas bases da teoria crítica proposta por Santos (2000, p. 17), que parte do pressuposto de que “o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que sabemos acerca do que dizemos”. Talvez uma primeira dificuldade de tomar um viés crítico esteja no fato que, ao assumirmos uma não neutralidade, estamos analisando não só os contextos pedagógicos mas também a nós mesmos dentro deste contexto. Processo no qual acabamos por fazer uma autocrítica.

Peres (2006), ao tratar do caminho daqueles que tentam ser professor, diz que sua formação está fundada numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias. A autora, ao tentar explicar os caminhos tomados para ser professor, traz à tona que:

nesse processo, somos atravessados pelos desassossegos que nos fazem, como na história, sentirmo-nos diante dos abismos da nossa “ignorância”, dos medos das invisibilidades, dos escuros das incertezas, enfim, do sentimento de estar diante de abismos e não saber o que fazer no próximo passo. Tudo isso porque somos humanos! Lembrando que o ofício de professor é direcionado, também, para humanos, e o humano está entretido por inúmeras contingências simbólicas. O que desejo ressaltar é que os compêndios teóricos e metodológicos são fundamentais, mas não suficientes para que nos tornemos professoras(res), uma vez que a formação docente não se trata de um jogo de encaixe de teorias e práticas (PERES, 2006, p.51).

Trazer aspectos narrativos das professoras envolve uma escavação. Não se trata de um paradigma sócio-cultural global, ou universal, mas sim, como afirmado por Santos (2002, p.18), de “um paradigma local que se globalizou com êxito, um localismo globalizado”. Ao escavar, existe a possibilidade de descobrirmos relações

⁴ Não podemos encaminhar soluções para o grande número de circunstâncias desconfortáveis na prática docente, mas creio poder contribuir para reflexão e alívio de algumas Angústias através do olhar sociológico desta pesquisa.

dominantes. Ainda, possíveis relações que possam explicitar, ao menos em parte, o momento atual vivido nesse processo de inserção da Música na educação básica. Faz-se interessante a identificação nesses fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos, fatos que nos ajudam a refletir a melhor maneira de inserirmos o conteúdo da música nas escolas do sudoeste do Paraná, para que este possa ser um processo de emancipação social.

Muito tem se produzido sobre as tendências pedagógicas relacionadas à prática em sala de aula, portanto, neste estudo não é intenção discuti-las a fundo, mas sim retomá-las como base para a compreensão e reflexão da situação em que se encontram o ensino e a aprendizagem da Arte na atualidade, mais especificamente no sistema educacional do sudoeste do Paraná.

Para compreender e assumir minhas responsabilidades como professor de Arte, desenvolvi este estudo por considerar importante promover uma reflexão com minhas colegas de área de ensino sobre nossa realidade de trabalho, sobre como a Arte vem sendo ensinada no contexto educativo do sudoeste do Paraná, sobre as relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. “A partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 20-21). À medida que permitimos às professoras narrarem-se, promovemos uma prática na qual “a educação pode ser assumida em vista da libertação de todos os homens e mulheres que se encontram em situações de alienação, dominação, exploração e negação da sua condição de sujeitos de si mesmos e do seu mundo” (HENZ, 2002, p.146).

O fato de estarmos ouvindo as professoras está contido na percepção das escolas desempenharem um possível papel de preservação, senão na geração dessas desigualdades, por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula. Preocupa-nos, então, a não consciência de muitos educadores com aquilo que está oculto nos currículos, legitimando uma prática de senso comum sobre o ensino e aprendizagem, comportamento normal e anormal, conhecimento importante e não importante etc. Este processo pode ser percebido nas aulas de Arte/Música na medida em que legitimamos determinados conteúdos em detrimento de outros. Assim,

[...] os pontos de chegada específicos e predeterminados, os tipos de capital cultural a que esses métodos servem e reproduzem, bem como as estruturas de poder que eles ofuscam (por exemplo, a noção pouco questionada de que alfabeto teórico-musical deve ser uma parte integral do que significa ser um músico letrado, e talvez por isso, um ser humano), não somente determinam o que é possível dentro de práticas educativas, mas também restringem e contêm as possibilidades para pedagogias que queiram questionar e transgredir essas noções (BENEDICT & PATRICK, 2008, p.10).

Se a aula de Música não for contemplada como momento de um relacionamento de diálogo entre professor/a e educandos, pode-se destacar um agravamento do fato de apenas conteúdos hegemônicos serem ensinados. Entendendo a relação de ensino/aprendizagem como troca entre indivíduos, versando a realidade brasileira, sobretudo no que se refere às culturas indígenas e africanas, não podemos chamar o que ocorreu de troca, mas um aniquilamento pela transferência (imposição) dos padrões culturais europeus e, no quesito educação musical, na imposição da música europeia. Para tanto, desenvolveu-se uma prática educativa não de comunicação, mas de comunicados, de repetição e transmissão de valores, ideias e produtos culturais dos colonizadores.

Apple (2001) aborda a escola em seus propósitos hegemônicos, da disparidade entre a democratização do acesso e da seleção do sucesso escolar, ou seja, só os capazes vencem. Dentro desse paradigma, o conhecimento que chegava até as escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. Ele é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir. Isso se dá, no ponto de vista do autor, pois

está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhada por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de educandos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2001, p.101).

Ao relatar isso, Apple (2001) reza a não neutralidade e não aleatoriedade da maioria das pessoas que pensam a escola. Existe certo controle social e econômico. Ocorre nas escolas, não somente sobre as formas das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam, mas também nas regras e rotinas para manter a

ordem. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como conhecimento legítimo, as escolas “não só controlam as pessoas, mas ajudam a controlar o significado legitimando o conhecimento cultural de certos grupos” (APPLE, 2001, p.104).

Henz (2002), também trata desta questão ao realizar uma rápida análise da educação brasileira com objetivo de suscitar o reconhecimento do papel da educação sistemática (ou escolar) nos processos sócio-histórico-culturais da sociedade brasileira, relata que

tem percebido um descompasso entre processos educacionais, entendido por uma visão sócio-histórico-cultural predominantemente seletiva e elitizante, e a realidade da grande maioria da população que frequenta (ou não tem acesso) a escola nos diferentes momentos da história da sociedade brasileira (HENZ, 2002, p.145).

Então, desconsideraríamos tudo o que está estabelecido nos livros? Acredito que não. Tampouco, podemos legitimar tudo como adequado sem um crivo minucioso desse discurso. De quem? Para quem? A principal contribuição desses conceitos é a de que não podemos pensar em território neutro, mas sim como um jogo elucidado pelo poder e que, se estivermos cientes do que se passa ou é passado através da sala de aula, poderemos criar uma prática libertadora.

Temos escutado um processo que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, mas limitando-o a explicações mecânicas, simplificadoras, que não são adequadas à compreensão da realidade. Talvez, as notas tocadas em nossas escolas sejam estas. Simplificadas e simplificadoras do contexto que envolve a prática escolar. Isso pode gerar, por conseguinte, um constrangimento tamanho, que o professor/a se recuse a posicionar-se. Ou, talvez, por ser simplificado demais o que se entende por ensinar Arte na escola é que as pessoas se submetem e trabalham com outras áreas diferentes da sua formação. Se fosse mais consistente esta proposta de ensinar Arte, o professor/a, quiçá, não se sentisse constrangido e teria a certeza que não poderia trabalhar com tal conteúdo. Por partir de uma concepção ingênua sobre Arte, ao pensar que aprendendo algumas estratégias de ensino, em áreas que não a sua, possam ser suficientes ao educando e não limitadoras, mesmo sem consistência. Contudo, se os professores/as demonstrassem um sinal de repúdio a tal feitio poderíamos colher mudanças mais rápidas e significativas.

Pode ser que queiram que acreditemos no engessamento e aceitemos que o que está instituído assim será. Um conhecimento mais aprorfundado da legislação e o exercício da liberdade e autonomia dos sistemas educacionais seriam importantes passos para o estabelecimento de identidades do professor/a nossos dias. A identidade não está vinculada somente ao que ele ensina, mas também ao que ele assume, como se compromete, como atua profissionalmente na área, e assim por diante. Não é só uma questão conteudista. O que não percebemos é que a autonomia dada a essa *persona*, chamada professor/a, em nenhuma outra instituição de trabalho é igualada. Assim, ao narrarem-se, as professoras de Arte percebem-se enquanto educadoras e assumem o papel reflexivo. No entanto, é inegável o fato de que os professores/as (TARDIF, 2002) são possuidores de saberes que as pesquisas biográfico-narrativas podem desvelar e trazer como referências reais para o contexto da produção de conhecimento educacional.

Isso permite que, ao mesmo tempo em que se narrem, os professores/as (re)signifiquem suas práticas, emitindo questionamentos, analisando, problematizando e reinventando suas ações. Concordo com Henz (2002) ao afirmar que é preciso que a educação

seja inserida nos processos produtivos, culturais, históricos dos grupos sociais em que é desenvolvida, para não tornar-se um instrumento de aniquilamento e imposição cultural, política e econômica. Ela precisa democratizar-se, enraizar-se na vida do povo trabalhador e beber da sua cultura, confiar na capacidade de cada ser humano em dizer a sua palavra e, com a sua palavra, a sua história, o seu mundo e a sua própria condição de sujeito. Oportunizando situações em que todos desenvolvam o questionamento, a análise, a conscientização, a organização, a autoconfiança e o comprometimento, conduzirá a uma revolução cultural e estrutural, a uma nova sociedade em que homens e mulheres sejam preparados – educados – para serem os sujeitos da sua própria humanização e do mundo em que se humanizam (HENZ, 2002, p.146).

O fenômeno musical e a educação – esta é a problemática que move meus pensamentos nesse momento de minhas reflexões. Todo o percurso teórico, até esse momento, vem na busca do entendimento das tensões entre currículo, formação profissional e realidade escolar. Agora é relevante percebermos o quanto a Música está impregnada em nosso cotidiano, que o fenômeno musical alojado em Schafer (1991) não pode ser apenas compreendido através de seus elementos musicais/sônicos, mas também através das características e condições de quem o produz, ouve ou ensina.

Nesse sentido, resultados obtidos por Del Ben (2001), acerca das concepções e ações de Educação Musical de três professoras de música no ensino fundamental, ajudam-nos a compreender melhor essa relação. Uma dimensão pedagógica que vai além do que é especificamente musical. Referindo-se à formação musical, a autora afirma: “elas [as professoras] não pretendem somente ensinar Música, mas educar de maneira global, abrangendo, entre outros, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, pessoais, sociais, políticos e culturais” (DEL BEN, 2001, p.78). Assim, não podemos nos limitar à realização imediata de conhecimento sobre matéria escolar, correndo o risco de limitar nosso ponto de vista e prejudicar a visão, retirando um componente fundamental: a complexidade da vida em sala de aula. Não quero dizer com isso que não tenhamos de focar em conteúdos específicos, pois sem conteúdos torna-se difícil atuar de forma relevante. O que não podemos tornar a apropriação dessa pesquisa em caráter pragmático imediatista a todos os problemas em sala de aula.

Faz-se conveniente que estejamos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos. Isso, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas. Esse ponto de vista passa a ser crucial ao discutirmos a incorporação da Música como componente curricular na educação básica em torno da qual se pretende não uma assimilação, mas a transformação de formas de pensar, sentir e comportar-se.

O gene dessa obra musical prevê a existência de uma necessidade mutacional entre os educadores, despertando-os à realidade estabelecida. Perpassar por um momento de resistência que *quicá* vejamos os frutos. Contudo, saberemos que preparamos a terra e, até mesmo, em algumas instâncias, plantamos sementes. Sementes mortificadas ao comodismo, à indiferença. Cabe a nós sabermos àquilo que necessitamos morrer. Só assim outras perspectivas nascerão.

2.1.3 Visões sobre narrativas na área de Arte

Ao analisar as práticas narrativas, Fuks (1995) afirma que se trata de revelá-las em sua complexidade e em sua densidade, mostrando que falar é fazer alguma coisa. Apoiados por esta forma de pensar, a autora afirma “que podemos considerar a prática pedagógica do professor de Música como sendo um discurso – um discurso musical” (FUKS, 1995, p.28).

Do complexo, que chamamos de educação musical, onde coexistem várias narrativas, destaco para a análise as narrativas das professoras de Arte do Sudoeste do Paraná. As quais, nesse primeiro momento, tratam de ser educadoras musicais ao tratar com os conteúdos de música. Vale acrescentar que cada fala não é homogênea, mas, ao contrário, se apresenta heterogênea devido à percepção de cada professora sobre essa área do conhecimento. Por ser um contexto regional, não podemos traçá-lo como base para todo o Brasil, embora, muitos contextos regionalizados possam tornar-se globalizados. Narrando-se, as professoras podem transformar-se em aliadas importantes nessas reformas pretendidas, contribuindo para uma visão crítica do mundo, na qual, como aponta-nos Santos (2002), “reside a autocrítica”.

No que diz respeito à ação específica dessas professoras, a narrativa pode operar levando-as à crítica da reprodução do conhecimento, isto é, ao abandono do papel de receptores passivos, tornando-se agentes comprometidos com suas próprias interpretações do mundo e das salas de aula onde irão atuar. Assim,

em relação ao discurso dos professores, é sabido que existem por vezes, práticas pedagógicas conflitantes coexistindo em uma mesma instituição de ensino, sendo inclusive executadas, alternada ou concomitantemente, pelo mesmo professor. [...] Além das inúmeras abordagens e enfoques pelos quais se analisa o ensino musical, existem, também, pontos polêmicos como, por exemplo, o fato de se considerar, ou não, como integrantes da educação musical as práticas metodológico-musicais adotadas por nossas escolas de ensino fundamental e médio (FUKS, 1995, p. 28).

Ao tratarmos a narrativa como uma prática cognocente, a experiência da narrativa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus educandos. Souza (2003) percebe que

esse ver e ouvir, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente (SOUZA, 2003, p.8).

O ato de narrar a si permite que as professoras adquiram uma sensibilidade social para poder articular suas propostas pedagógicas com a realidade numa permanente atualização. Em suma, é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática. Ao observarem-se em situações pedagógicas, as professoras estão se preparando e ainda estruturando uma coerência da fala com o hábito de registrar suas práticas.

Tratar de educação musical é, antes de tudo, como percorre Souza (2003), pesquisar *sobre* a educação. Isso implica

em ter um sólido conhecimento de pedagogia e um domínio das correntes teóricas em educação. Além disso, a pesquisa deve ter algum sentido prático. Se pesquisa é sempre concebida para melhorar a prática, ou seja, se ela existe para melhorar a prática, a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também com sua praticidade e valor para a didática da música (SOUZA, 2003, p.9).

Louro (2004) é uma das referências de destaque do presente estudo. Em sua abordagem metodológica, destaca-se o enfoque sociológico com um olhar sobre as identidades entre o social e o individual e a tomada de uma abordagem hermenêutica com foco no conceito de diálogo genuíno na abordagem das entrevistas. Em relação à abertura para ouvir o entrevistado, esta autora comenta que é necessário estar-se consciente do efeito que o entrevistador causa no entrevistado, das imagens sobre o entrevistador que são formadas em sua mente durante a entrevista.

Na medida em que existe uma consciência das imagens formadas, torna-se mais fácil “dar o desconto do viés resultante nas respostas; e também pode ser facilmente contrabalançado pela demonstração de respeito pelas opiniões dos informantes”(Thompson, 1992, p.159). Tais demonstrações de respeito podem ocorrer nos momentos de diferenças de opiniões, nos quais o pesquisador se abstém de fazer comentários que possam resultar em juízos de valor (LOURO, 2004, p.25).

Para o presente estudo, tomo a mesma perspectiva aberta e não julgadora em relação às entrevistas, busco uma mesma abordagem ao estudar as identidades profissionais dentro de uma perspectiva sociológica através de uma metodologia

biográfica, mas diferenciada pela tomada de uma coleta de dados, a partir de entrevistas, nas quais, mais do que recuperar uma perspectiva histórica da formação das professoras, busco instigá-las a re-pensar aspectos subjetivos de seus processos profissionais.

No Brasil, a perspectiva da narrativa de si, aplicada em pesquisas com professores na área de Música, parece ter sido primeiro abordada por Torres (2003), em sua tese de Doutorado. Há um capítulo do livro organizado por Souza (2008) que aponta na mesma direção que sua dissertação.

Este capítulo busca refletir acerca das narrativas de si sobre as memórias musicais de um grupo de vinte professoras do ensino fundamental, também alunas de um mesmo curso de graduação em Pedagogia, e as suas articulações com as músicas veiculadas pela mídia, que fazem parte do seu cotidiano. O foco do trabalho está em conhecer o gosto musical desse grupo através de narrativas orais e escritas em que elas descrevem e apresentam um variado repertório musical que sonorizou os momentos da infância, juventude e fase adulta entrelaçado a fatos, pessoas e cenas da vida. As entrevistadas contam passagens que viveram e relembram determinadas músicas que acompanharam cada fase, assim como ressaltam os estilos e as escolhas musicais que constituem suas preferências, hoje, como adultas, bem como quais são as relações entre essas lembranças musicais e suas práticas e crenças pedagógicas (TORRES, 2008, p.237).

Para possibilitar a narrativa de si, Torres (2008) recomenda que, durante a entrevista, os momentos sempre se iniciem com uma conversa “sem rigidez no roteiro e com a entrevistadora agindo mais como uma interlocutora do que como uma ouvinte preocupada em apenas coletar dados para sua pesquisa” (TORRES, 2008, p.240).

Este estudo de Torres (2008) estabelece a utilização da narrativa de si para estudar fenômenos de Educação Musical, abrindo portas para novos estudos. A autora coleta dados através de entrevistas complementadas por narrativas de si por escrito. No presente estudo, estou fazendo apenas entrevistas, mas a perspectiva da narrativa de si é embasada nos estudos feitos por Torres (2008).

No texto *Entre lugares e trajetórias, memórias e histórias: como fui me tornando professor de Artes visuais*, Assis (2009) compartilha as motivações que levaram-no a ser professor de Artes Visuais.⁵ Esse texto estrutura-se em três partes: (1^a) reflete as questões da identidade cultural na pós-modernidade, (2^a) narra alguns

⁵ Pontuo que farei diversas citações desse texto por não ter encontrado outras referências da Área de Artes Visuais que tratassem das metodologias narrativas e porque o Texto de Assis (2009) contribui de forma significativa para a reflexão em torno da metodologia da presente dissertação.

episódios que levaram o autor à escolha da profissão de professor e (3ª) apresenta algumas experiências acadêmicas que influenciaram os seus fazeres pedagógicos. Assis (2009), nesse estudo, contribui para compreensão da perspectiva de narrativa de si que proponho nesta pesquisa.

Amparado em Bosi (1994), Benjamin (1996) e Le Goff (1996), tenho compreendido os processos históricos como narrativa que privilegia a memória e, a partir da imaginação, organiza as experiências e os fatos para serem contados ou recontados, escritos ou reescritos. Deste modo, a História passa a ser uma recriação, pois parte do pressuposto que se pode reconstruir o presente ao lançar mão de vivências do passado e buscar perspectivas do futuro (ASSIS, 2009, p.1).

Tal perspectiva histórica é geralmente tomada na metodologia de História Oral. Porém, entrevistas narrativas também convidam o professor que “se conta” a rever seu passado para melhorar suas perspectivas de futuro. Posto que foi este o convite feito às professoras de Arte que contribuíram com a pesquisa que realizo. Assis (2009) também discorre a cerca dos fatores que contribuem para a (trans)formação do sujeito contemporâneo.

Nas últimas décadas, a sobreposição de tempos e espaços, a compreensão de como os sujeitos se tornam o que são, que construções, instituições e experiências colaboram para a formação das identidades, tem instigado inúmeras investigações. E mais, a busca pelo entendimento – o de como as identificações culturais têm sido forjadas na contemporaneidade – tem despertado o interesse em vários campos do conhecimento, especialmente o educacional. Desse modo, algumas reflexões têm partido de análises sobre as transformações pelas quais os indivíduos vêm passando, influenciadas pelos efeitos da globalização, os processos migratórios e o avanço dos meios de informação e comunicação (*Id. Ibid.*, p.1).

É este mesmo olhar sobre a contemporaneidade afetando as identidades profissionais que tomo em minha pesquisa. Não falo da globalização, processos migratórios e avanços da tecnologia, mas dos efeitos da nova lei da obrigatoriedade da Música na identidade das professoras de Arte. Assis (2009) também se apropria da fala de Dubar (1997) na reflexão sobre o processo identitário pelo qual passa os professores de Arte.

Para Dubar (1997), as identidades são elaborações individuais e coletivas, a um só tempo, associadas aos processos de intervenção de fatores externos e dos indivíduos sobre si mesmos. A concepção de arte, de religião, de profissão, de educação, por exemplo, é construída socialmente, de acordo com os lugares/cultura em que se (con)vive. Neste sentido, o autor enfatiza

que a identidade profissional também possui um caráter dinâmico, mutável, contraditório (*Id.Ibid.*, p.3).

Da mesma forma que Assis (2009), minha intenção é problematizar o exercício de autonarrativa das professoras de Arte para possibilitar um crescimento profissional para elas e para os leitores que, por empatia, possam reviver e reavaliar seus processos identitários através da leitura do presente texto, mesmo que isso não seja uma garantia que a todos implicará em crescimento. Para Assis (2009), esse exercício de reconstituição histórica de sua identidade profissional trabalha com a conexão da história de vida, formação e profissionalização

numa grande teia de significações, conforme pensava Max Weber, o indivíduo constroi sua identidade profissional criando ou recriando representações sobre si mesmo e sobre suas funções. Então, para além de uma simples reconstituição histórica, os enunciados que se seguem são os resultados de um exercício carregado de autocompreensão e autoconsciência, que se tornou uma experiência singular, como a própria vida, permitindo-me desvelar quem sou e o que ainda quero e posso vir a ser (ASSIS, 2009, p.3).

Minha intenção é investigar as professoras de Arte a partir desse viés narrativo no qual o “contar-se”, se transforma e “(re)pensar-se” e buscar alternativas menos problemáticas para a atuação profissional futura de quem se narra e de quem lê o que foi narrado.

2.2 A coleta de dados

2.2.1 O contexto educacional do sudoeste do Paraná

Ao tratar do contexto educacional do sudoeste do Paraná, restringi-me ao núcleo regional de Pato Branco (NRE) que consta, segundo a coordenadora de Arte desse estabelecimento, com 47 colégios, 28 escolas, e um total de 115 professores/as atuando na disciplina de Arte. Desses professores/as, 40 são QPMs (Quadro profissional do magistério) com formação em Arte sendo, em sua maioria, Artes Visuais. Ainda, 49 professores/as PSS (Processo Seletivo Substituto)

formados na área ou acadêmicos em processo formativo. Por falta de profissionais habilitados, coexiste uma realidade não muito favorável à Arte, professores/as com outras formações atuando na disciplina: Língua Portuguesa – 12, Língua Estrangeira Moderna – 2, Matemática – 1, Pedagogia – 1, Publicidade e Propaganda – 2, Educação Física – 1, Outras formações 7, estes últimos a coordenação ainda não havia conseguido a informação sobre área de formação quando do meu último contato. Dentre esses professores/as foram entrevistados sete. Sendo dois do município de Chopinzinho, dois de Coronel Vivida e três de Pato Branco.

Este contexto está regido pela sua própria DCE. Fruto de um longo processo de discussões ocorridas entre os anos 2004 e 2008, surge um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de cada disciplina. Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Voltemos o nosso olhar para a história da prática curricular que Santos (2009, p.197) diz termos chamado de Educação Musical, Educação Artística ou Arte-Educação. São fragmentos que existem em nós, teorizações que em parte incorporamos. Constituem um “conjunto de heranças que pode ser atrasado por outro fluxo, ser rasgado, remontado, utilizado”.

Na carta de apresentação das Diretrizes Curriculares de Educação Básica/Arte (DCE – Arte), redigida pela secretária de educação do Estado do Paraná, Sra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, discorre sobre o processo de planejamento e reformulação que as escolas públicas estaduais do Paraná têm passado durante e a partir da elaboração das DCEs com a colaboração dos educadores. No texto, a secretária fala que:

[...] essas reflexões sobre a ação docente concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares, que agora são oficialmente publicadas (DCE Arte PR, 2008, p. 7).

Problematizar a DCE Arte pode auxiliar-nos na compreensão de como vem sendo trabalhada a disciplina de Arte nas escolas do sudoeste do Paraná. Embora ela reze que a participação dos professores/as nesses eventos e suas contribuições

por escrito foram fundamentais para uma construção coletiva de rumos para a educação, vale-nos lembrar que os direcionamentos das discussões nunca são neutros. E as propostas foram direcionadas em torno de um currículo disciplinar:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (DCE Arte PR, 2008, p. 14).

Para Giroux (1986), os ideais da modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa precisam ser conservados e defendidos. Daí a compreensão de que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural, na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que torna poderoso o agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

A maioria de nossas escolas tende a alicerçar-se nesse tipo de currículo disciplinar e fragmentado, embora isso passe pelo crivo de que os conteúdos devam ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo entre eles relações interdisciplinares. Não é o percebido na escola da vida real. Não, ao menos onde trabalho. A impressão que tenho é de que vivemos “cada um pra si e Deus por todos”, como diz o velho ditado. O engavetamento persiste em nossos dias, contrariando o discurso que atribui a esse tipo de prática como contribuinte para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea.

Há incoerências entre a boa intenção teórica e as implicações de ordem prática, as quais regem as dinâmicas de sala de aula. Ao voltarmos o olhar para dentro da escola, podemos perceber uma ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa devido ao acúmulo de tarefas em que esse professor/a está exposto por ter que trabalhar 40h semanais. Para que essa carga se efetive, atende a dezesseis turmas com aproximadamente trinta e cinco educandos em cada uma delas. Isso somaria um total de quinhentos e sessenta educandos. Se contarmos que o sistema exige que se tenha, pelo menos, duas avaliações isso totalizaria um mil cento e vinte avaliações por bimestre. Com um salário base aproximado de R\$ 700,00 (setecentos reais), podemos dizer que estamos tratando de um estudo de

“super-heróis”. Tenho consciência de que este assunto é mais complexo do que estou acenando nesta reflexão, mas também tenho consciência a partir da minha própria vivência de professor de que a luta diária é quase maior do que as forças das pessoas envolvidas neste processo.

Neste contexto, muitas vezes falar de processos reflexivos se torna quase uma utopia. Mas nesta pesquisa parece que foi possível parar, nem que tenha sido por pouco tempo, para instigar a reflexão das professoras entrevistadas.

2.2.2 A subjetividade do pesquisador

[...] o enfoque narrativo da prioridade a um “eu dialógico” (natureza relacional e comunitária da pessoa), donde a subjetividade é uma construção social, interativa e socialmente conformada no discurso. O eu não tem prioridade epistemológica na origem do conhecimento, agora recuperamos a dimensão, antes qualificada de subjetiva, de vivência e sentimentos nos contextos transacionais e relacionais da vida cotidiana (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J; FERNANDEZ CRUZ, M., p. 22).

Foco esta pesquisa no processo identitário docente, com a atenção sobre a docência da disciplina de Arte na educação básica do contexto educacional do sudoeste do estado do Paraná. Esse enfoque será afunilado nas relações e tensões entre o professor de Arte e a lei 11.769/08, que trata da música como conteúdo obrigatório para a disciplina. Essa tensão e o constrangimento gerado são analisados.

O interesse pelo tema surgiu por eu ser professor de Arte nessa região, por ser formado em Música - Licenciatura plena e por me sentir quase que intimado a lecionar as quatro áreas de Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Por me sentir um tanto constrangido em relação às outras áreas, que não são as de minha formação, pensei que poderia haver certo constrangimento no lado oposto. O lado dos professores formados nas outras áreas e intimados a trabalhar o conteúdo da Música, mesmo sem formação adequada para isso. Ao ser obrigatório o conteúdo Música e não ser a formação específica da maioria dos profissionais licenciados em Arte, poderia haver esse constrangimento? Abalaria sua identidade profissional ter que trabalhar tal conteúdo?

As questões de pesquisa em educação são sempre atuais porque os objetos de pesquisa também se renovam. A questão principal dessa investigação é: Que identidades profissionais emergem das narrativas das professoras de Arte? Uma sub-questão: Existe em suas narrativas, em função da obrigatoriedade de lecionar o conteúdo de música, uma identidade constrangida?

A partir de tais questionamentos, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as identidades profissionais presentes nas narrativas das professoras de Arte do contexto educacional do sudoeste do Paraná. Como objetivo específico para essa questão, pretendo analisar a visão dessas professoras sobre a obrigatoriedade do ensino de conteúdo de música e se existe em suas narrativas, por terem a obrigatoriedade de lecionar o conteúdo música, uma identidade constrangida.

Se, por um lado, essa pesquisa pode colaborar com um estudo sobre identidades no recorte do exercício profissional dessas professoras; por outro lado, poderá também contribuir para a produção de conhecimento científico sobre a “realidade” escolar, na medida em que ajudar a desvelar o pensamento do profissional de Arte. Dubar (1997) procura dar-nos a certeza de que

a noção de identidade pode ser incluída numa perspectiva sociológica se restituirmos esta relação identidade para si/identidade para outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p.105).

2.2.3 Processos de análise de dados

As relações estabelecidas nas matrizes e as comparações permitirão que a teoria seja gerada dos dados. Teorizar a partir dos dados, posto que não falam por eles mesmos, e fazer investigação social são duas partes de um mesmo processo. As interpretações devem incluir as perspectivas e vozes da gente que é objeto de estudo (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., 2001, p. 203).

Para iniciar o processo de análise dos dados, considerando que perpasssei pelo mundo do trabalho, cabe lembrar Dubar (1997, p.47), o qual verifica que “é menos importante o trabalho efetuado que o **sentido do trabalho** vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional”. Desta forma,

permito-me retirar dos discursos das entrevistadas lógicas que articulam a descrição do seu trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções quanto “à”⁶ formação (LASTREE, 1989 apud DUBAR, 1997, p. 47).

Além das categorias derivadas dos objetivos, os dados serão analisados a partir de categorias que emergirem ao longo do processo. Particularmente, além da coleta dos dados biográficos, me deterei no complexo problema de como analisar as entrevistas biográficas, uma vez que, conforme Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez Cruz, M. (2001), “as convencionais análises de conteúdo se mostram insuficientes. Uma metodologia própria, não limitada à simples técnica, adverte do perigo de assimilá-la aos procedimentos habituais”. Ainda,

as narrativas biográficas se escrevem, frente à imagem burocrática do ofício docente, em uma nova postura profissional, donde se recupera a “*autoridade*” sobre sua própria prática, sendo o docente sujeito de seu próprio desenvolvimento e que se expressa como “*autor*” dos relatos de práticas. A investigação narrativa, frente à realidade tradicional, gera um modo mais democrático e natural de abordar o ensino (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., 2001, p. 12).

A dimensão pessoal e biográfica é, pois, indissociável das lógicas do dizer: o relato dos sujeitos. Estes relatos contados sobre a vida pessoal ou docente falam do que fizeram, sentiram, do que lhes sucedeu ou as consequências que teve uma ação; contextualmente situados em relação aos outros, não do eu solitário e imparcial.

Com isso, emerge a materialidade dinâmica do sujeito, suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais e biográficas), que podem expressar-se por meio de narrativas. Surge, segundo os autores, “uma concepção discursiva da individualidade”. Isso, “tem levado à saída intermediária de uma análise categorial (com todas as variantes incluídos programas por ordenador, de análise de conteúdo), tem conduzido a um certo desengano, pois não estamos diante de textos informativos, senão ante relatos biográficos que constroem humanamente (sentir, pensar, atuar) uma realidade”. (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M., 2001, p. 205).

Através da análise das narrativas dessas professoras, pude identificar seu cotidiano e, simultaneamente, dispositivos de categorização (narração sobre suas

⁶ *Grifo do autor*

trajetórias, polivalência, formação, o conteúdo Música, a lei 11.769/08). Transitar sobre o cotidiano dessas professoras fez-me concordar com Dubar (1997), quando o autor diz que “a identidade coletiva é a do grupo de trabalho, pelo menos daqueles e daquelas que partilham os mesmos valores: viver bem em casa, no seu bairro, no seu meio, na sua família, no seu espaço local” (DUBAR, 1997, p. 48). Assim, ao conhecermos a identidade individual das professoras de Arte, passamos a conhecer também a identidade coletiva no seu espaço local, escolas do contexto educativo do sudoeste do Paraná.

Para nos aproximarmos melhor da teoria de Dubar (1997), necessitamos detectar a relação entre os diversos sentidos do trabalho e as concepções de formação, tal como elas se expressam nas narrativas das entrevistadas. Trata-se, segundo o autor, de:

concepções práticas porque estas justificam as práticas de formação (ou de não formação) dos indivíduos considerados. São as razões dadas e argumentadas por aqueles que seguem ou não este ou aquele tipo de formação contínua (DUBAR, 1997, p.50).

A partir de tal pensamento, o que está sendo analisado são as motivações para a formação que já desenvolveram e a continuidade dessa formação. Dentre os vários saberes apontados por Dubar (1997) para tratar da formação – saberes práticos, saberes teóricos, saberes técnicos, saberes de organização –, fica claro que “a cada forma identitária, associada a um mundo vivido do trabalho, corresponde, de forma ideal, a um tipo de formação, isto é, um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática” (DUBAR, 1997, p.50). Nesse sentido,

o tipo escolar está apenas adaptado a uma só forma identitária, tal como a “formação no trabalho” ou a alternância pedagógica entre cursos em sala de aula e aplicação em oficina. A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. (Ibid., p. 51).

O autor também aponta para uma problemática a essa questão da formação: “Quanto mais um indivíduo se identificar com uma forma identitária coerente, mais dificuldade tem em mudar” (DUBAR, 1997, p.51). Essa consciência é mais uma motivação que me leva a analisar as narrativas de professoras de Arte para verificar

se existirá, de maneira efetiva, a relação desse profissional com o conteúdo música ou apenas uma inserção maquiada para dar conta da DCE-Arte do Paraná. Dubar (1997, p. 51) vai nos dizer que “a abordagem compreensiva das relações entre trabalho e formação desembocam na noção da identidade profissional”.

Tomo um viés hermenêutico na análise de dados. Nos próprios processos analíticos tomados por Dubar (1997), percebo uma tomada de postura que busca antes compreender como os processos identitários de diferentes entrevistados se relacionam do que “rotular” com categorias fixas aos diferentes fragmentos das entrevistas. Este autor considera que:

[...] esta abordagem leva a por em evidência “formas identitárias” que, simultaneamente, constituem formas de viver o trabalho (“sentido do trabalho”) e de conceber a vida no tempo biográfico (“trajetória subjetiva”). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico. Não podem ser deduzidas de nenhuma teoria mas devem ser construídas de forma indutiva. Constituem-se como formas discursivas, formas de falar do trabalho e da formação. Não são categoria oficiais com que possamos “classificar” indivíduos (rotulagem) mas formas de categorização, captadas o mais próximo possível das práticas com uma preocupação de coerência ou de “tomada de consciência” (nomenclatura) (DUBAR, 1997, p. 51)

A partir dessas considerações, fujo das rotulações impostas e dos processos dedutivos para me centrar na indução das identidades profissionais tendo por base as narrativas das professoras. Deste modo, quando a professora Ivone diz “que isto não abala a minha identidade”, ao invés de olhar para o significado imediato desta afirmativa, busco compreender, mesmo considerando que o conteúdo música não a atinge, como a professora narra circunstâncias vivenciais nas quais esta temática modifica seus modos de ser e estar na profissão de professora de Arte que conseqüentemente interagem com seus processos identitários.

3 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: DIÁLOGOS SOBRE MÚSICA

3.1 Professoras de Arte falando sobre ensino de Música: formação, (re)significações e reflexões

Ao falar do processo formativo, atendo-me à formação profissional do professor/a da educação básica, em especial do professor que trabalha com Arte, configurando o espaço da escola como indicador das concepções que discutiremos. Dessa forma, entre as 7 professoras entrevistadas, apenas a professora Gracielli é formada em Educação Artística com habilitação em Música pela FAP de Curitiba – PR. Maria Angela diz ter feito Educação Artística em Santa Maria - RS no tempo em que se trabalhavam as três linguagens: música, teatro e Artes Visuais. Rosana formou-se em Artes Visuais pela UNOESC em Xanxerê - SC. Elizangela e Laís são formandas do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Unilagos de Mangueirinha – PR. Por fim, Ivone e Tânia Mara tiveram sua formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. A primeira na UNOESTE em Presidente Prudente – SP e a segunda pela Universidade de Cuiabá em Cuiabá – MT. Essa diferenciação na formação do professor de Arte reflete a própria característica da área que, muitas vezes, apresenta-se como múltipla.

Conforme Bellochio (2003, p.18), “é inegável que, ao longo dos anos, no Brasil, avanços na questão da formação e ação do educador musical ocorreram”. Com isso, pudemos ver um crescente de trabalhos de pesquisa e práticas educativas, da educação infantil ao ensino superior. Também políticas educacionais foram organizadas e direcionaram percursos. Contudo, Bellochio (2003, p.18) atenta para algumas questões que ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: “formação: que concepção?”. Nesse sentido a autora elege

a necessidade de entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução (BELLOCHIO, 2003, p. 18 e 19).

Desta forma, ouvir as professoras de Arte é atentar a todo o seu processo de contínuo re-pensar a profissão, seus questionamentos em relação a seu trabalho e seus posicionamentos frente aos seus desafios profissionais.

Algumas professoras ressaltam que lecionam Arte porque ficaram “apaixonadas” pela disciplina. Elas rememoram seus processos de ensino demonstrando uma identidade profissional como professoras centradas na sua disciplina de escolha. A narrativa de *Luiza P.* descreve um processo de busca profissional no qual o gosto pela disciplina de Arte aparece como fator primordial de sua trajetória.

Eu já tenho outro curso, pedagogia. E, assim, quando você não se encontra naquilo que você começa - eu comecei o curso de pedagogia, eu gostei muito da questão didática metodológica - mas faltava alguma coisa. E artes sempre foi uma área que eu gostei muito. Então acabei cursando artes e trabalhando como professora de artes que é o que eu gosto muito (Laís, p. 1).

Em alguns dos relatos, as vivências com Música aparecem como parte do processo pela escolha da disciplina Arte, como na narrativa de uma professora que declara que “tinha habilidades para trabalhar com Arte, com músicas, com brincadeiras” e que deveria fazer faculdade de Arte. Damião (1996) é uma das autoras que destaca que as escolhas relacionadas à profissão docente são mais fortemente estabelecidas na fase inicial de formação, mas se prolonga ao longo de toda vida. Esta autora pondera:

A questão da opção profissional, que se vive de maneira particularmente intensa aquando do ingresso na formação inicial de professores, é reativada com a aproximação da entrada no ensino: de novo se coloca a questão de querer ou não querer ser professor e se questiona as razões que nos levam a decidir por um determinado nível de ensino. Mas, será que depois destes momentos termina a opção profissional ou, ao contrário ela é uma constante durante a vida? E, se é que fatores assenta essa opção? (DAMIÃO, 1996, p.22).

Nas narrativas, as professoras relatam diversos processos de escolha. No entanto, a questão de “querer ou não ser professor”, muito enfatizada por autores como Damião (1996), parece menos presente. A professora *Rosana* explica que a sua “escolha” deu-se quase que por acaso.

Meu Deus na verdade eu queria ser professora de matemática, mas aí eu comecei a fazer ciências contábeis, porque matemática só tinha de dia e eu não tinha dinheiro para pagar, aí desisti, aí fui fazer arte porque uma amiga minha me convidou aí fui e gostei, eu me formei e ela não, ela desistiu (Rosana, p. 1).

Outra professora também aproxima a sua escolha às necessidades cotidianas e ao gosto pela Arte contrariando o querer ou não ser professor. Ela nem cogitava a possibilidade de ser professora, mas sim, uma artista. Passado o tempo, veio a percepção de que estava se formando para ser professora:

Na verdade eu não escolhi, quando eu fui para a universidade eu era muito jovem e não sabia muito bem o que eu queria fazer na minha vida. Cai na faculdade de Artes porque uma amiga me levou. E aí me apaixonei. Me apaixonei pela Arte e não pela Arte/Educação, mas pela Arte em si me apaixonei. E tinha ideais naquela época de ser artista. Gostava muito do teatro. Passado um tempo eu cheguei a conclusão que havia me formado para ser professora de Arte. Entrei nessa e adoro. Adoro trabalhar como professora de Arte (Maria Angela, p.1).

Josso (2004) nos revela que os processos formativos são muito complexos. Nesta análise pretendo fazer uma *generalização relativa* tomada à complexidade da História de Vida das professoras e o recorte de narrativas sobre o conteúdo música considerado neste trabalho. A autora argumenta em relação à *generalização relativa* que “o termo generalização relativa sublinha, pois a indispensabilidade de ter em conta as dimensões socioculturais dos públicos com que trabalhamos” (p.233).

A professora *Ivone* conta sobre seu professor de música ao mesmo tempo em que descreve seu fascínio por dança e teatro, demonstrando uma formação em Arte bastante diversificada.

Então na faculdade o que mais me identifiquei foi trabalhar com o teatro. Apaixonei-me mais. Tinha professores bons. O professor Valter que era de música. A família dele toda eram músicos. De vez em quando ele levava a família toda para a sala de aula pra dar umas aulas bem bacanas. Trabalhou muito com instrumentos folclóricos, inclusive as técnicas que você passou pra gente, ele havia trabalhado alguma coisa na faculdade e eu achei interessante. Mas eu gostava muito mesmo da professora Eliete que trabalhava teatro e dança. Que era assim a que eu tinha mais paixão. Ela era dinâmica. A gente saía da sala de aula e fazíamos um monte de coisas ao ar livre. O pessoal das outras salas saiam pra olhar - o que esses loucos estão aprontando? - Era assim tudo original. Tudo bolado na hora porque a gente estava lá uma semana por mês e não tinha tempo para preparar. (...) Acho que foram duas faculdades ao mesmo tempo. Uma de vida e a outra de conhecimento na área (Ivone, p. 2).

Louro e Medeiros (2005) destacam como a reflexão sobre a influência dos antigos professores pode superar uma simples herança pedagógica (NETTL, 1995), na qual o professor se espelha, sem um olhar crítico, nos seus antigos professores, levando a uma (re)significação das experiências formativas. Tânia Mara conta que

o professor que foi mais relevante e que ficou marcado foi o Professor Serafim. Hoje, é Doutor em semiótica. E a professora Imara pelo seu jeito despojado de trabalhar, a forma natural que ela abordava a questão da arte, da mesma forma que o professor Serafim (Tânia Mara, p. 1).

Josso (2004) destaca que o aprendizado com a reflexão sobre experiências passadas possibilita a inversão da lógica de que todo o aprendizado é possível a partir de uma imposição de fora do sujeito realçando a importância da auto-reflexão. Desta forma, ela argumenta que a reflexão sobre seus modos de aprender uma língua estrangeira

propiciou um caminho para minha reflexão, lavando-me a analisar outras aprendizagens inscritas em minha história de vida, a partir da inversão da lógica prescritiva dominante na educação escolar, e mantida posteriormente, inclusive na formação de professores. Ajudou-me a refletir sobre a centralidade da bagagem experimental na formação: uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo” (p.8).

As professoras, ao regatarem suas memórias de formação em relação aos seus antigos professores, reconstróem-se dentro do ato de se narrarem, problematizando suas crenças pedagógicas. Deste modo, quando Tânia fala que seus professores trabalhavam de um “jeito despojado, de forma natural”, ela aponta para uma abordagem que provavelmente também toma na sua prática pedagógica. Estas opções fazem parte da construção da identidade profissional das professoras. Sendo as suas construções, em relação ao conteúdo música, o foco do presente estudo.

3.2 “quanto à legislação, eu peço”

Muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvam o reconhecimento profissional de ser professor/a, via

institucionalização que regulamenta o processo de formação, Bellochio (2003, p.18) vai nos dizer que “não existe um único *locus*”. Por outro lado, a autora aclara-nos que seria reducionismo considerar o processo de formação profissional, no caso, formação inicial, como “o único fator que desencadeasse a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino” (*id. Ibid*, p. 18).

Alice Fátima Martins, em seu texto sobre a trajetória do ensino de artes com ênfase na cultura visual (Martins, 2009), descreve um episódio vivenciado na escola no qual os papéis de professora de Artes Visuais e Música se confundem para os educandos:

Ao chegar à escola para assumir a função de professora de artes, os alunos entusiasmaram-se, anunciando pelos corredores: “*Chegou a professora de música!...*” Fui informada então que a formação da professora minha antecessora era em música. Mas não havia preocupações por parte da escola quanto a possíveis descontinuidades, afinal, esperava-se que, á revelia da minha formação de base em artes visuais, eu ensinasse elementos das três linguagens artísticas, para os 45 alunos da cada uma das 16 turmas do meu horário, no turno vespertino daquela escola (MARTINS, 2009, p.103).

Podemos perceber essa mesma confusão na narrativa de *Gracielli* que sofre do lado oposto, por ser formada em Educação Artística com habilitação em Música e ter que lecionar outras áreas que não a sua específica.

Eu não tenho dificuldades, tanta dificuldade, para trabalhar música. Encontro essa dificuldade para trabalhar nas outras linguagens. Até assim por parte do alunos, porque, eles estão tão habituados a trabalhar sempre Artes Visuais que a primeira coisa que sempre faço ao entrar em sala de aula, para as turmas que ainda não me conhecem, eu chego explicando o que é Arte, porque eu sou formada em música e porque estou ali. E a primeira pergunta que eles me fazem: - então a gente só vai trabalhar com música? Tem que comprar um violão? Tem que comprar isso? Mas não né. Mesmo você explicando ainda fica confuso na cabeça deles. Então eu não trabalho só com música, até porque as nossas diretrizes não pedem que seja assim. Eu trabalho bastante com Artes Visuais. A minha dificuldade é nesse sentido. Da mesma forma que os professores de Artes Visuais, Teatro tem que estar buscando mais conhecimento em música eu faço o inverso. Tenho que estar procurando em Artes Visuais. Principalmente Artes Visuais porque não tem como você trabalhar um mês só com música que a escola quando vê o professor chegando com o violão diz: ai, ai, de novo? (Gracielli, p. 4)

Que tipo de conhecimento está sendo buscado pela professora? Teórico, prático, atividades para sala. Por que ela comenta sobre a fala dos educandos: - “música de novo?” Não poderíamos pensar a partir da relevância do trabalho

ocorrido e consistente numa área somente, a escola, os educandos, a comunidade, todos podem perceber e começar a entender as especificidades? A confusão estaria resolvida com base na própria DCE Arte do Paraná que reza o professor/a lecionando a partir da sua área de conhecimento. A ambiguidade é encontrada quando a diretriz aponta a possibilidade de o professor/a relacionar a sua área de Arte com as outras áreas de Arte. Mesmo não havendo obrigatoriedade dessa relação, nota-se um olhar equivocado que, muitas vezes, legitima apenas práticas de caráter reprodutivo. Ou seja, não sou da área de teatro, no entanto, fiz um curso e aprendi algumas práticas, logo, posso lecionar essa área do conhecimento.

Maior dificuldade agora que, além das ambiguidades em relação ao ensino das diversas linguagens, estamos diante de uma lei que obriga ao ensino de Música. Ao que tudo indica, no cotidiano escolar, existe uma cobrança social ainda que implícita.

O professor não é obrigado a trabalhar essas articulações, ou seja, trabalhar essas quatro áreas. Ele não tem essa obrigatoriedade. Daí a gente se depara com a questão do direito do aluno. A gente vê uma cobrança social. Ela sugere, entre aspas, que o professor trabalhe essas quatro áreas. Entre aspas, porque na verdade cria-se uma obrigatoriedade sim. Então tem uma questão social que pressiona. Pressiona sim. Porque se você não trabalha as quatro áreas o aluno também não se apropria. E a condição que ele tem de se apropriar quando ele não tem outros acessos é a escola. A televisão nesse sentido, normalmente os canais que os nossos adolescentes assistem não vai trazer esse acesso pra ele. Ela vai trazer a informação e não conhecimento. Então há uma pressão bem, bem, bem grande. Bem aparente dessa articulação de se trabalhar as quatro áreas e não fica a contento não fica a contento não (Tânia Mara, p. 4 e 5).

Na fala da professora Tânia, percebemos uma certa dicotomia em relação ao ensino de Arte. No entanto, se nos voltarmos para a pessoa do professor/a, percebemos que é um “desafio de gigante” lecionar fora da sua área de formação. Apegarmo-nos ao discurso de que o educando ficaria sem a possibilidade do conhecimento revela uma questão contrapontística que é a de que tipo de conhecimento se está falando. Seria voltarmos à uma prática polivalente mostrada, por exemplo, na lei de 1971 que quase extinguiu não só o ensino de Música nas escolas, mas houve a diluição em todas as áreas artísticas. Penna (2001), ao comentar sobre o profissional de Educação Artística (EA), pondera que

A concepção da EA como um espaço para todas as linguagens artísticas, de forma integrada, implica em uma prática polivalente. Esta, prevista nos

instrumentos normativos para o 1º e 2º graus (Cf. Parecer 540/77 CFE), trouxe como consequência a diluição dos conteúdos específicos em todas as áreas artísticas. Esta diluição de conteúdos completou-se com a adoção da licenciatura curta: curso superior com a duração mínima de 1.500 h. (contra as 2.500 h. da licenciatura plena), que pode ser integralizado em até um ano e meio, pretendendo fornecer ao aluno embasamento em todas as áreas artísticas suficientes para sua atuação no 1º grau (Cf. Art. 5º a 8º da Resolução 27/73 - CFE). Dessa forma, a licenciatura curta, onde a própria formação do professor é polivalente, provê o mercado com um profissional habilitado de mais baixo custo (em relação ao formado pela licenciatura plena), embora de formação mais precária (p.6).

Não é negado aqui de que não houve conquistas. Embora houvesse essa diluição, a legislação educacional estabeleceu um espaço para as Artes na educação básica. A Lei n.º 5.692, de 1971, em seu artigo 7º, determinava como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”, desse modo, garantiam um espaço na educação escolar às diversas linguagens artísticas. O que se discute então seria a implantação da Educação Artística marcada pela proposta polivalente, que concebia uma abordagem integrada das linguagens artísticas e, como consequência, a diluição do conhecimento. Contudo, o discurso em defesa desse modelo ainda está presente.

Eu defendo a polivalência. Sempre defendi. Porque acho que a minha geração conseguiu muito no campo da Arte. Então eu defendo que os cursos deveriam continuar sendo polivalentes e terem uma duração maior para se sair com um preparo melhor nessas áreas. Se nós analisarmos as outras áreas de conhecimento, vamos perceber que a educação básica não tem como objetivo formar profissionais da Educação Física, profissionais das Artes, profissionais das Ciências. Então, também, nós temos que ter isso em mente. Nós vamos trabalhar a educação básica. E pra ser professor de Educação básica você pode ser polivalente sim. O professor de educação física ele ensina basquete, ele ensina futebol, ele ensina vôlei e não é especialista em nenhuma dessas áreas. O professor de ciências ensina química, física e ele não precisa ser especialista. De quinta a oitava série é ciência, não é química, nem física, nem biologia. É um professor generalista. Então porque que o professor de Artes também não pode ser generalista. Eu defendo a formação polivalente de cinco anos. É um bom profissional para trabalhar na educação básica (Maria Angela, p.3).

Um ano a mais de formação resolveria tudo na profissão do professor/a de Arte? Mas esta discussão está encerrada pelo menos do ponto de vista das DCN, que normatizam os cursos superiores em cada área artística. Falta-nos, então, uma discussão clara junto as secretarias de educação e com os professores/as que atuam nas escolas. Precisamos ter cautela para não acostumarmos-nos a práticas inconsistentes. Em Música, muitos educadores analisam o texto da canção e dizem

que estão incluindo Música na escola. Isto é polivalência? Concordo com a professora que não precisamos ser artistas para sermos professores. São profissões distintas, mesmo que não sejam excludentes entre si, mas a vivência, a reflexão e a experiência com cada linguagem artística precisa ser assumida, e não mascarada em algumas poucas atividades.

Contudo, mesmo com a LDB – Lei n.º 9.394, de 1996 – que mantém a obrigatoriedade, ao estabelecer que o “ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º) e propicia um espaço maior à Música, o qual havia perdido por consequência da diluição dos conteúdos específicos, não a torna obrigatória e não apresenta com clareza direcionamentos para a disciplina Arte.

Certamente, por mais contemporâneo que seja o texto das Diretrizes, o problema não está ou será resolvido no âmbito interno de um documento que institui orientações para a formação profissional do professor. É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. Nesse contexto, é preciso levar em conta que cada área do conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

A nova lei 11.769/08 parece ser mais contundente ao tratar especificamente o assunto da Música como obrigatoriedade. Entretanto, o vácuo entre legislação e sociedade, do qual nos fala Penna (2004), pode vir a impedir a presença da música nas escolas.

Olhar para o professor é percebê-lo como peça fundamental desse quebra cabeça. Problemas como o das professoras de Arte do sudoeste do Paraná parecem apontar para uma postura entre o desconhecimento da nova lei, sua aplicação apenas em parte de forma improvisada ou seu total descumprimento percebido no seguinte trecho narrativo

A legislação obriga né? Eu acho que no meu caso, na realidade, no meu dia a dia, eu não cumpro essa legislação porque eu não tenho domínio da música. Como eu já falei, eu cumpro assim o básico. E quanto a gestores eu acho que você tem acesso tem liberdade de trabalhar eles te dão todo apoio no que você precisar pelo menos nas escolas que eu trabalhei. Eu nunca tive problema eles sempre colaboraram e até cobram se você faz ou

não faz. E quanto à legislação eu peço hehehehehehe – riso constrangido - (Rosana, p.2).

A fala da professora mostra que é possível não ser polivalente com o apoio dos gestores. O que falta, parece, são professores habilitados em Música. Se existe essa carência teremos que lutar para que sejam ampliadas as vagas, formar mais licenciados em Música e não necessariamente constranger outros profissionais a aprenderem alguns elementos musicais para ensinarem na escola. Exigir que o professor/a de Artes Visuais lecionasse Música seria o mesmo que exigir que o professor/a de inglês ensinasse latim, francês ou outro idioma que não seja o da sua formação.

É claro que o período em que vivemos é de adaptação à nova lei. No entanto, podemos observar indícios de possíveis dificuldades para a “volta da Música” na escola. Uma delas seria a questão da falta de profissionais com formação específica na área. A outra seria o desconhecimento da nova lei por profissionais com formação específica, como parece estar espelhado na narrativa de *Gracielli*:

Eu ainda desconheço. Eu sei que existe a lei, mas ainda não sei como é que isso vai ser colocado para professor. Mas eu percebo assim, que já existe uma dificuldade hoje de trabalhar música na disciplina de Arte. A minha formação é música, mas eu percebo os professores que tem a formação em Artes Visuais, por exemplo, já existe essa dificuldade. Eu acho, a princípio, meio complicado, pelos profissionais, que a gente sabe que não tem, e pelo espaço também (Gracielli, p. 2).

Este pensamento da professora *Gracielli* concorda com autores como Penna (2004, p.25), que ponderam que a efetiva presença da Música no espaço escolar “depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola”, o que está reafirmado na fala da professora Laís

Eu acredito que não existe uma preocupação dos gestores em relação à música. Eu como professora de artes não escuto nenhuma pessoa preocupada com isso falar lá na escola – olhe a partir de tal período estaremos incluindo musicalização na escola e esse conteúdo de música tem que estar incluído no horário, que aulas vão ser tiradas, e como que vai ser incluído isso, ou mesmo o espaço físico – não existe essa preocupação. E se não houve falar é porque não é um problema (Laís, p.1).

Por outro lado, parte das professoras de Arte considera este assunto como exclusivo do “pessoal da música”. Como está espelhado pela fala da professora Laís,

a questão da lei, eu acredito assim, que essa lei, agora que as pessoas estão ouvindo falar sobre ela. É pouco comentada. Quem conhece são as pessoas que tem a formação em música que tem o conhecimento sobre isso que tem toda aquela luta da questão profissional, de ganhar um espaço, e agora a gente escuta falar isso porque já está lá incluído e tal (Laís, p. 1 e 2).

Mas seria desejável que estas professoras abordassem os conteúdos da Música? Elas mesmas vão ponderar que, no 'mundo ideal', haveria um professor para cada linguagem. Vivemos nesse mundo? Essa questão, aparentemente utópica, não é vista dessa maneira em diversos sistemas educacionais porque assumiram a discussão há vários anos ou recentemente, mas entendem a especificidade da formação nas diversas áreas artísticas, e estão preocupados com a qualidade do ensino das várias Artes na escola. Toda essa discussão tem por objetivo fazer um ensino com mais qualidade. Um professor/a fazendo um pouco de cada área, num curto espaço de tempo, significa manter uma tradição que não deu certo na perspectiva de muitos profissionais da educação e das Artes. Sem querer aprofundar a discussão para além dos limites deste trabalho de mestrado, gostaria de argumentar através dos questionamentos de Russel e Zembylas (2007):

Mas o que ocorre com a integração nas artes? As artes são integradas no currículo como o mesmo entusiasmo e compromisso que as outras disciplinas? Quais são os indicativos do "valor" e da "eficiência" para as propostas que integram as artes e como estes termos são definidos? Como seu sucesso é medido? Como deveria ser medido? (RUSSEL e ZEMBYLAS, 2007, p.288).

Neste trabalho proponho apenas a análise das identidades profissionais das professoras em relação ao conteúdo Música. Problematizando a questão da integração das linguagens artísticas, não na busca de respostas fechadas, mas sim apenas reflexões que gerem maiores questionamentos.

No contexto do sudoeste do Paraná, o conteúdo Música já é trabalhado, não só pela força da lei, mas também por estar nas diretrizes curriculares do estado.

Eu entenderia que justificaria as 4 áreas. Mas nós temos uma questão, uma forma de trabalho, na disciplina de Arte instituída pela secretaria de educação que são o trabalho articulado das 4 áreas. Com certeza o professor vai dar uma ênfase maior àquilo que ele tem conhecimento, que é a sua formação na área. Mas a Música já esta implementada, inclusive, nas nossas diretrizes curriculares. Estão postas lá né, e os professores são orientados de que seja trabalhado as 4 áreas. Então a música não é tão novidade pra nós. Ela não se tornou uma obrigatoriedade por causa da lei,

mas ela se manifestou num contexto dos conteúdos de arte por função de uma proposta da nossa secretaria (Tânia Mara, p. 2).

Mesmo existindo a possibilidade da articulação das quatro áreas proposta pela DCE, outra professora, a *Elizângela*, pondera que ela até busca trabalhar com o conteúdo Música, mas que o ideal seria ter um professor/a para cada linguagem. Embora ela perceba a importância do que trata a lei, depara-se com a inacessibilidade dessa área do conhecimento na sua formação específica, que é Artes Visuais, e que, mesmo “correndo atrás”, tem bastante dificuldades para trabalhar. Na opinião dessa professora, o ideal seria um professor com formação específica em Música, porque, por mais que ela se esforce, percebe sua limitação.

Esta posição não é um consenso. A professora Ivone, por exemplo, embora concordando que a realidade ideal seria com um professor de formação específica, acredita que a própria faculdade devia formar profissionais capazes de atuar nas diversas linguagens.

Olha, eu acho que se o professor fosse especializado teria domínio daquela área, não é? Eu acho que seria o ideal mesmo sabe. Mas por enquanto eu vejo que isso não é possível. Que o professor que gosta de dança que ele vá se aprofundar em dança pra trabalhar na escola. Gosta mais de Música vai se especializar em Música. Eu acho que seria o ideal, porque nenhum professor de língua portuguesa vai trabalhar biologia na escola por que ele é formado em língua portuguesa, então porque o professor de artes visuais, ele tem que trabalhar Música, Dança, Teatro. Tudo bem, eu falo com uma certa facilidade que eu posso que é possível trabalhar por que a minha faculdade me proporcionou. Por que eu vejo outros alunos de outras faculdades de Artes Visuais, dizendo eu não tive Musica, como eu vou dar Musica na escola. Então tenho que mudar tudo. Eu penso, tem que mudar a faculdade, ou tem que fazer uma faculdade só de Música, só de Dança, e aí lá na escola tem que mudar também por que vai ter um professor só de Dança, outro só de Teatro, ou de Música ou então esta errado isso. Mas esta errado lá na formação. Eu acho que a faculdade tem que formar pras quatro áreas sabe. Tem que ter pelo menos em todos os semestres uma disciplina que ensinasse só Artes Visuais, outra só Música, outra que ensinasse só Teatro. Daí eu acho que o professor sairia de lá com uma bagagem bem boa pra poder trabalhar essas quatro áreas nessa escola ideal (Ivone, p. 6).

Por outro, lado a professora *Laís* argumenta que é possível trabalhar com as diferentes linguagens, mesmo que o ideal seja um professor específico.

Se eu fosse estruturar eu colocaria separado, porque é separado. O que acontece nas DCES do Paraná tem os conteúdos estruturantes e aí coloca e até nas minhas falas com o chefe do núcleo setor de artes eles dizem que as quatro áreas elas podem ser trabalhadas em conjunto. E aí seria possível trabalhar. A eu vou estudar Música, montar um musical com a parte cênica e pode ter Dança junto. Apresenta lá. Pode apresentar o artista

que pintou no mesmo período. Eu acredito que dá pra trabalhar sim, mas se você conseguisse separar as quatro linguagens o aluno aprenderia mais (Laís, p. 4).

Uma coisa seria apontarmos para os pontos comuns das áreas de Arte, o que seria uma prática bem significativa se adotada pela maioria dos educadores. A outra é tomarmos as quatro áreas e adotarmos uma prática limitada aos moldes da polivalência. O processo reflexivo sobre as práticas educacionais por meio das narrativas das professoras aguça a clareza dos fatos e retira-nos da superficialidade sobre a grande área Arte e sua especificidade a Música.

3.3 “não abala minha identidade, mas não é aquilo que eu tenho como meu próprio conhecimento”

A professora Laís parece definir bem o posicionamento das professoras em relação ao conteúdo Música ao declarar que:

Olha, eu sempre costumo dizer que toda pessoa que se envolve com artes ela sempre gosta um pouquinho de todas as linguagens. Então eu gosto do Teatro, gosto de assistir teatro, gosto da parte da Dança e gosto da Música também tanto quanto as Artes Visuais. Então quando eu olho para todas as linguagens eu me identifico mais com as Artes Visuais. Então assim não abala a minha identidade, mas eu acho que o professor tem que se apaixonar pelo que ele ensina. Então eu vejo que eu não ensino Música com tanta paixão quanto eu ensino escultura pra eles. Eu ensino Musica eu vou atrás pesquiso, estudo, aluno quer aprender e você tem que se preparar. Não abala minha identidade, mas não é aquilo que eu tenho como conhecimento meu próprio (Laís, p. 3).

Parece existir, na fala de Laís, uma visão de que é adequado ensinar o conteúdo Música por professoras com formação centrada em Artes Visuais, mas que apenas ela não realiza este trabalho com a mesma paixão que por outras áreas. Existe certa confusão entre gostos pessoais e profissionais. Uma coisa é minha profissão. Outra é o gosto que tenho pelas artes em geral. Quando decido ser profissional de uma determinada área do conhecimento, preciso ir além de sentimentalismo. O fato de o decidirmos funciona como impulsionador de nosso fazer profissional. Como todas as profissões, a docência tem altos e baixos.

Estas perspectivas das professoras estão sendo analisadas segundo o seu próprio ponto de vista e problematizadas por mim. Pois, como aponta Oliveira (2006), a buscar analisar as falas das professoras

Passamos a ouvir a voz das(o) professoras(a) nos aproximamos das referências, possibilitando compreender os múltiplos movimentos que temos neste território- o da docência e o da formação de professores. São múltiplos e singulares os processos, ao mesmo tempo, com algumas matrizes comuns, mas viabilizando sempre, que os registros sejam refletidos sobre os sentidos produzidos e, mesmo, da necessidade de poderem ser reinventados (p.52).

Para muitas das professoras, o fato de ensinar diversas linguagens artísticas é natural à sua formação e atuação. Após esta aproximação dos sentidos construídos por elas, tentei um olhar mais distanciado para colocar em perspectiva estes vieses em diálogo com a literatura. Ivone, por exemplo, explica que precisa estudar Música, mas que seria ainda mais importante aprender mais sobre Dança.

[...] minha faculdade foi Educação Artística. Já vim com aquela visão que tinha que trabalhar as quatro áreas do conhecimento. Eu não tinha outra escolha, então não me abala nem um pouco. Eu sempre pensei assim. Eu preciso estudar mais Música, porque eu tenho mais dificuldades. Freqüentei um tempo a banda municipal. Já tava tocando bem o clarinete. Comprei um instrumento, aprendi a ler partitura com facilidade, conhecia bem notas musicais. Isso eu consegui ensinar bem pros alunos na sala de aula, pelo menos pra eles terem uma noção boa. Depois comecei a fazer aula de violão conheci o lado mais popular, e sempre me preocupeei com isso. É uma coisa que eu não domino então eu tenho que estudar mais, aprender mais coisas. Então nunca me abalou. A Dança eu acho que tenho mais dificuldade apesar de gostar muito de dançar. Você saber dançar é uma coisa, você ensinar é outra, não é? Assim eu acho que tenho que aprender mais dança do que Música. Claro que até os gênios da Música precisam conhecer mais da Música, então eu nem se fala, não é? (Ivone, p. 5)

Ao falar das diversas áreas artísticas, as professoras também revelam visões sobre o ensino de Arte e a sua relação com o cotidiano. A professora Tânia Mara, por exemplo, tem uma postura de ver a Música mais presente no cotidiano do educando do que as Artes Visuais. Ela comenta que:

na verdade, enquanto professora de Arte, formada com habilitação em Artes Plásticas a gente tem uma tendência maior em relação a isso. A gente entende que de uma forma geral as quatro áreas das Artes são importantes pro conhecimento do nosso aluno e do ser humano de forma geral. A Música tem uma importância muito grande até pelo acesso que o nosso aluno tem a essa área de Música. O aluno tem o acesso mais facilitado a Música do que as outras áreas. Então no dia a dia dele ele tem isso no meio em que ele vive onde ele estiver tem Música né? E na

formação ela é importante enquanto sensibilizadora no geral. E sendo sensibilizadora o ser humano pode ter uma convivência mais harmoniosa, uma leitura do mundo mais aprofundada apesar de que só ouvir não faz isso. A escola é que vai dar esse processo ao aluno (Tânia Mara, p. 1 e 2).

É possível problematizar a fala da professora no que diz respeito à possibilidade da não existência de Artes Visuais na vida cotidiana. Será que a visualidade não cerca as pessoas tanto quanto a sonoridade? Não haveria uma concepção restrita de Arte na visão desta professora? Qual seria o papel da escola na relação dos educandos com as suas vivências cotidianas em Arte? Não quero adentrar em terrenos que estariam mais amplos do que esta dissertação, mas considero importante problematizar a fala da professora e buscar compreendê-la sem necessariamente legitimá-la como verdade absoluta.

3.4 “Identidade constrangida”

Embora se evidencie a separação existente entre as formações de cada professora de Arte, não se pode deixar de considerar a inegável presença do diferente, que parece querer imprimir uma certa marca ao processo educacional. Devido a isso, há a necessidade de aprofundarmos as narrativas dessas professoras. Trata-se de lidar diretamente com suas expectativas ao tentar avaliar as relações que, de forma latente, perpassam suas narrativas sobre o ensino do conteúdo Música.

Alcançar propostas através do estabelecimento de um compromisso ético e político da pesquisa passa a ser o percurso utilizado para conhecer as narrativas. A isso, evidencia-se o pesquisador sem um olhar contaminado de discriminação das professoras de Arte por não terem uma formação em Música. Ao contrário, procura refazer o tecido musical, onde as narrativas se inter-relacionam para apontar uma saída do desassossego.

Continuamente, essas educadoras expressam seu desagrado em críticas feitas em pequenos grupos, de maneira velada, nos bastidores da escola, sobre o distanciamento entre a teoria e a prática. Posso afirmar isso por ser professor desse contexto e por, em uma conversa informal, a professora Maria Angela relatar:

Por isso muita gente me diz - porque tu não fazes mestrado? Mas eu não quero fazer mestrado, porque eu ia chorar muito. Eu ia chorar muito. Eu sou contra essa coisa. Essa distância entre a academia e o dia prático. Então eu não quero. Mesmo que isso limite o meu campo de trabalho (p.3).

Observa-se, segundo Fuks (1995), que o professor talvez esteja pedindo um espaço para falar do seu fazer pedagógico-musical. Dar voz a essas professoras é tirá-las do papel de coadjuvantes para papéis principais por meio de suas narrativas, que muitas vezes foram ignoradas e enfraquecidas por questões político/educacionais, podendo ser o indicador dessa crise.

O professor de música atualmente enfraquecido por questões salariais e de preparação específica nem sempre adequada as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade, mostra-se fragilizado em sua pratica. Aparenta estar atravessando uma crise de identidade profissional. Crise que se manifesta através de seu discurso, em que predomina o silêncio, algumas vezes interrompido por palavras amarguradas (FUKS, 1995, p. 29).

Esta autora prossegue dizendo que:

Este discurso estaria, provavelmente, ocultando o sentido mais profundo do que desejaria estar sendo dito. Apesar de estes professores se mostrarem irritados com o discurso acadêmico, que consideram excessivamente cheio de citações e de "palavras difíceis" comparecem. Contraditoriamente, em massa aos locais onde sabidamente **tal** discurso se fara ouvir. E muito comum em congressos de educação musical, após as conferencias e palestras, quase não haver participação da plateia, que é constituída, em sua maioria, por esses professores (FUKS, 1995, p. 30).

A possível distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade da escola parece estar relacionada também a distância entre a letra da lei e sua execução. A Arte não é a única disciplina nas quais o professor parece ser convidado pelas circunstâncias a lecionar algo que não estudou em profundidade.

Ao serem inquiridas a respeito da obrigatoriedade de lecionar o conteúdo música, algumas professoras afirmaram estar preocupadas com o fator do constrangimento, por não se tratar de sua área específica do conhecimento, o que difere em partes daqueles que somente teorizam e não vivenciam. Ou seja, o distanciamento entre o que está escrito e o vivido no espaço escolar. Podemos ver claramente nesse tratamento:

A longo prazo a lei efetivará mudança. Se a lei determina que esses conteúdos devam ser trabalhados, obrigatoriamente. Poucos profissionais têm formação específica em música. E profissionais como eu, que tivemos uma formação polivalente, também já estamos quase extintos no mercado

de trabalho. Então por menos que a gente teve, ainda tem um certo caminho a traçar. Mas os profissionais que se formaram depois, eles já não tiveram mais. As faculdades se tornaram independentes. As pessoas foram se formando em áreas específicas. E isso não permite que uma pessoa que se formou em Artes Visuais vá trabalhar Música. Realmente não há condições. Profissionais da área de Música serão beneficiados com essa lei. Mas eu acredito que questões, de Estado, de administração de estado é muito difícil você conseguir dois profissionais numa escola: um trabalhando Artes Visuais e outro trabalhando Música. E ser for assim também teríamos que ter um pra Dança, um pro Teatro. Então, eu não entendo muito bem essa questão, mas, acho que vai ser bem difícil (Maria Angela, p.2).

A professora Maria Angela apresenta, de forma implícita, outro problema danoso, o de mercado, quando diz que profissionais como ela, pautados na polivalência, já estão praticamente extintos e as formações estão direcionadas as especificidades. A professora afirma que isso não permitiria que um professor formado em Artes Visuais trabalhasse com Música, por exemplo, gerando um constrangimento por não ser sua especificidade. Com isso, relata- -nos ser de suma importância a lei 11.769/08 e o espaço que se abre aos profissionais da Música na escola. Contudo, alerta-nos a um grande empecilho - falta de políticas públicas para efetivar mudança. Não existe a crença, em sua fala, de que por ser lei esse contexto contratará profissional da área. Não ao menos num primeiro momento o que, segundo ela, seria o ideal e que se o fizesse teria que contratar os das outras áreas de Arte, como o Teatro e a Dança. Intervém em nossos pensamentos o fator limitante da falta de profissionais. Às vezes, concepções idealizadas prejudicam e desvalorizam o trabalho docente, impedindo a construção do que poderíamos considerar como uma “identidade no âmbito escolar para a Educação Musical”.

Na área de música as complexidades para a realização das práticas de ensino começam pela dificuldade de encontrarmos escolas públicas em que haja um professor de música atuando na área específica. De forma geral, isso significa trabalhar com a falta de uma **identidade construída** no âmbito escolar para a educação musical, sem desmerecer casos específicos de professores que estão, em esforços muito mais individuais do que institucionais, construindo uma tradição de educação musical escolar nas escolas em que atuam (2004, p. 36).

Beineke (2004) ao pensar para além dessa falta de aceleração das políticas governamentais sobre a escola pública com as suas práticas de ensino argumenta ter

pensado muito sobre as posturas frente às políticas públicas que estamos auxiliando a construir, através dos professores que estamos formando e das

relações que nós, enquanto profissionais atuantes na formação docente universitária, estabelecemos (ou não) com as escolas e com a sociedade (BEINEKE, 2004, p. 36).

A autora prossegue

[...] Como algo externo a nós, esperando que as condições melhorem? Podemos esperar as reformas curriculares, podemos esperar as ações de nossos grupos representativos, podemos esperar melhores condições de trabalho. Ou podemos pensar no que podemos fazer, nas condições que temos? Ou ainda: que condições nós podemos criar, procurando de certa forma antecipar o que desejamos que a escola e as políticas governamentais incorporem? [...] (BEINEKE, 2004, p. 36)

No entanto, a mesma Maria Angela, que fala das suas limitações, profere não se apegar a esses limites mesmo que constrangedores:

as condições são muito precárias. Na educação tudo acontece de forma muito precária. Eu procuro não me apegar a esses limites. A questão de se limitar porque o espaço não é adequado, porque não tem o aparelho, porque é muito aluno. Acredito que essas dificuldades não vão ser sanadas, porque a educação é uma coisa muito lenta. É algo que se processa a cada cem ou duzentos anos. Essas mudanças são muito lentas. E eu não posso deixar a minha vida profissional passar esperando que essas mudanças aconteçam. Então, eu tenho que fazer aquilo que eu posso com aquilo que eu tenho. É o mínimo, mas é aquilo que eu posso fazer eu não posso me apegar as limitações (Maria Angela, p.1).

Mas o que parece ter maiores consequências para a presença da Música na escola é que as professoras acabam ensinando “pouca música” por que a “conhecem pouco”. Como relata Rosana,

Hehehehehe (riso constrangido), eu não conheço muito a música. Assim, eu não conheço quase nada na verdade e não trabalho muito. Eu trabalho o básico. O mínimo possível porque eu não conheço, mas eu acho que é importante. Eu sei da importância da música porém eu não conheço muito. Eu vejo que o maior motivo é que a maioria dos professores aqui da região por exemplo, não conhecem música, não são formados em música, a maioria são formados em artes visuais e por esse motivo não se trabalha música na escola, e em questão a obrigatoriedade eu penso assim, eu não sei se foi Ferraz ou Fuzari que foi que disse que “ O professor de arte só ensina o que conhece” ele não vai ensinar música se ele não conhece e eu concordo eu não vou conseguir ensinar música se eu não conhecer a música. Eu posso falar dos elementos posso ensinar a parte teórica, eu penso que o professor tem que saber, conhecer pra poder ensinar. Eu , eu trabalho música mas trabalho com a parte teórica, e noção de som assim de modo geral mas não a música (Rosana, p. 1).

A professora Ivone, por outro lado, pondera que, se houvessem mais cursos de formação continuada em Música para os professores de Arte, talvez este conteúdo pudesse ser mais e melhor ensinado.

Eu acho que música é fundamental, não é a minha especialização mais eu gosto muito. Quando trabalho com música eu percebo que é uma coisa que envolve. É difícil você ver um aluno falar que não gosta de música. Então tudo depende do trabalho que você vai proporcionar da maneira como você vai trabalhar. É um pouco difícil. Eu vejo uma dificuldade nos professores formados em artes visuais trabalhar música. Procuo aprender muitas coisas fora pra tentar levar pra sala de aula coisas diferentes que de repente vão agradar. Uso muito e aproveito os alunos que tem conhecimentos de música lá na sala de aula pra ajudarem em algumas situações. Mas acho que precisaria muito mais. Os professores precisariam de cursos na área de música separado durante todo o ano. De repente uma vez por mês para se aperfeiçoar melhor e pra que este trabalho seja um trabalho concreto para que ele aconteça de verdade na escola e que não esteja lá fingindo que estão aprendendo alguma coisa de música e os professores fingindo que estão ensinando alguma coisa de música. Acho que isso precisa acontecer de verdade. Porque a música como a arte em geral abre muito a mente é uma maneira dos educandos estarem interpretando o mundo de outra forma. De eles terem uma visão de mundo diferente. De eles se tornarem um pouco mais sensíveis, mais humanos. Acho que a música proporciona isso (Ivone, p. 3).

É importante realçar que esta é a posição desta professora. Eu me posiciono favorável aos cursos de formação continuada focados em Música para professores com formação centrada em Artes Visuais apenas como mais um recurso para o aumento do conteúdo Música na escola básica. Mas, antes de tudo, posiciono-me a favor de toda e qualquer possibilidade da contratação de profissionais com formação focada em Educação Musical. No entanto, como é descrito por Penna (2007):

Apesar desta realidade, a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 50).

No entanto, parece que propiciar formação continuada em música para professores com formação centrada em Artes Visuais possa ser uma das ações que auxiliaria a presença dos conteúdos da Música na escola. Problematizando assim a linearidade da luta pela superação da polivalência. Penna (1994) declara que, apesar da luta histórica para a superação da polivalência, a aproximação das linguagens artísticas em si não se constitui um problema, e sim no esvaziamento do

conteúdo de cada linguagem pelo não conhecimento mais detalhado das mesmas pelo professor de Arte.

A valorização de processos informais de aprendizado de Música poderia conduzir ao pensamento de que, mesmo pessoas sem abordagens formais em seu aprendizado em Música, poderiam estar aptas a tratar deste conteúdo. Seria necessário aprender Música formalmente para poder ensiná-la?

Com isso, parece necessário ao professor/a de Arte, mesmo que seja em formação continuada, momentos nos quais os conteúdos Música, a forma como ele foi aprendido e a forma como devem ser ensinados possam ser problematizados. Não que, necessariamente, estes professores deveriam ter uma formação de instrumentistas, como no modelo técnico-profissionalizante, mas uma breve formação em Música. Esse processo é relevante para que possam apropriar-se deste conteúdo de forma crítica mesmo que superficialmente. Digo isso uma vez que se aceite o ponto de vista de que seja o professor/a com formação centrada em Artes Visuais que vá ensinar o conteúdo Música na possível ausência de professores especialistas nesta área.

A continuidade da fala de Ivone corrobora essa afirmação e aponta para a possibilidade de o professor/a de Artes Visuais ensinar o conteúdo Música dentro de um respeito à seriedade deste componente curricular.

Eu acho que nossa, pra se trabalhar musica na escola, existem muitas maneiras, você explorar o ritmo, desenvolver o som, a audição, a questão do ouvido esses gêneros musicais você não precisa ser especialista, pra ta ensinando isso pros alunos né, você mostrar o que existe de bom na musica, o que existe de ruim eu acho que não precisa ser especialista, o que ele não pode de repente é estar avacalhando com os conteúdos de música, levando pra sala da aula coisas que não tem nada a ver, ou que não vai melhor , que não vai acrescentar para o aluno, de repente pode ate piorar a visão dele né, por isso que tem que buscar conhecimento , tem que ta atualizado nessa busca do ensino de musica né. É possível sim, professor geralmente ele é assim , faz um pouquinho de tudo ele é multi funcional, então não vai ser difícil para um bom professor ensinar musica mesmo sem ser especialista em um instrumento em si (Ivone, p. 5).

Numa tentativa de sintetizar os tópicos da análise de dados posso apontar seis momentos. Num primeiro momento, a formação e atuação são contextualizadas, no qual a paixão pela disciplina Arte se destaca. Num segundo momento, aparecem as visões sobre as diversas linguagens artísticas da disciplina de Arte, destacando-se a pressão social em trabalhar as quatro áreas, a presença de uma inclinação a esta prática pela SEED do Estado do Paraná e a clara defesa

da polivalência por parte de uma das professoras. Num terceiro momento, posso destacar a possível abordagem dos conteúdos de música pelo professor com formação com ênfase em Artes Visuais, considerando que algumas professoras sentem-se inseguras dizendo que com pouco conhecimento só podem ensinar pouco. Outras acreditam que seja possível ser trabalhado os conteúdos de Música mesmo por professoras com formação em Artes Visuais, mas, se as quatro áreas fossem separadas, seria melhor.

Para quarto momento, aponto as falas em relação aos conteúdos de Música, destacando que as professoras consideram o conteúdo de Música como importante, posto que uma delas aborda apenas questões teóricas em Música, não se centrando no fazer musical; outra argumenta ser importante “buscar por fora” as informações sobre estes conteúdos; há aquela que destaca a existência de muitas maneiras de ensinar Música, não sendo necessário ser especialista na área para lidar com estes conteúdos. É interessante observar que, da mesma forma que as outras professoras destacam ter de estudar mais música, Gal, a professora com formação em música, destaca ser necessário estudar mais Artes Visuais, por sentir ser essa a exigência contextual.

No quinto momento, destaco algumas falas nas quais a questão da identidade apresenta-se mais explícita: primeiramente, na narrativa de uma das professoras, os questionamentos identitários entre o ser artista e o ser professor; posteriormente o posicionamento de que ensinar estaria ligado a uma paixão pela matéria e não necessariamente a um “abalo de identidade”. Mas não seria o apaixonar-se ou não por um conteúdo um processo identitário? Para a professora Luiza P. parece que não. Percebo, em diálogo com a literatura, que é justamente este “apaixonar-se” tão pleno de subjetividade que informa, na complexidade das vivências do professor, um dos aspectos da construção de sua identidade profissional.

Em sexto e último momento, olho para as falas que dizem mais respeito às questões da lei 11.769. As professoras parecem apontar para um desconhecimento e descumprimento da legislação e igualmente para uma não preocupação dos gestores em relação a ela. Para uma professora, este assunto seria de mais interesse para os profissionais da área de Educação Musical.

Em contextos como o sudoeste do Paraná, nos quais existem poucos professores de Música, é preferível buscar formações continuadas e problematizações da possibilidade do professor com formação em Artes Visuais

abordar os conteúdos da Música. Essa busca da democratização do acesso à Educação Musical no ensino público, ampliando as possibilidades de atuação dos professores de Arte, soma-se à luta pela contratação de professores especialistas em Música, os quais possuem uma formação idealmente mais adequada nesse processo de concretização da lei 11.769/08.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de finalizar um trabalho configura-se, muitas vezes, como um abandono. Até aqui foi possível trabalhar nas condições adversas em que me encontrava em termos de produção intelectual e dentro das limitações deste exercício de pesquisa. Um dos aprendizados da qualificação muito importante para mim foi o de delimitar ao máximo o meu tema para fugir a “tentação” de abordar todas as diversas temáticas que me inquietam em relação ao ensino de Arte na escola. Em função disso, busquei desenvolver um texto conciso no esforço de focalização da temática nas problematizações advindas das falas das professoras de Arte.

Tenho sentimento de frustração por ter querido desenvolver a temática de forma mais aprofundada do que foi possível e percebo que talvez algumas promessas que estão implícitas ao longo da dissertação não foram plenamente cumpridas. Mas, penso que um trabalho de mestrado tem as suas limitações e que, mesmo não sendo o trabalho que eu sonhei em escrever, este texto traz algumas contribuições importantes para a reflexão em torno dos caminhos para a maior quantidade e qualidade da Música na escola através do olhar sobre a fala das professoras de Arte, no qual realizo uma aproximação às suas identidades através da discussão sobre componente curricular Música.

Para a frase anterior, senti necessidade de apontar a questão da presença da Música na escola em primeiro lugar e das falas das professoras em segundo lugar. Mas gostaria de clarear que meu foco são as falas das professoras, e uma aproximação com as suas identidades. A questão da presença da música na escola à luz da lei 11.769/08 é apenas a contribuição para este debate que meu trabalho pretende apresentar.

Em vários momentos das falas das professoras tive a impressão de que elas trabalham Música, por forças da sua formação não ser na área, de forma superficial, sem profundidade. Seus exemplos sugerem atividades teóricas, informações sobre Música, e não experiências musicais propriamente ditas. Por perceber esse conceito que as professoras tem sobre Música na escola, seria necessário debater melhor o que é essa experiência musical na escola e que tipo de preparo o profissional deveria ter para atuar com Música na escola. Pode ocorrer que as sugestões de

ampliar o número de disciplinas na formação esteja pautado mais na idéia de aumentar o número de informação sobre Música e não necessariamente ampliar a experiência musical. Particularmente, acredito que a polivalência não deveria ser alternativa, em nome da qualidade do que se quer oferecer na escola com qualquer uma das áreas de Arte. Cada uma das linguagens da Arte tem suas especificidades, exige tempo, contato com várias experiências e não acredito que um ano a mais possa mudar a qualidade das experiências. Contudo, ao relerem suas narrativas, com certeza o processo reflexivo efetivara mudança significativa no contexto do sudoeste do Paraná, que a partir de decisões coletivas, reivindiquem dos sistemas educacionais administrativos o respeito as identidades locais e regionais. Se existir uma necessidade de que o profissional de Artes Visuais seja preparado musicalmente para trabalhar esse conteúdo em sala de aula, isso deve ser assumido pela coletividade, a partir de estudos e reflexões consistentes sobre o que se espera com o ensino de Música na escola dessa região.

Entre as promessas que parece não terem sido plenamente cumpridas, está a questão da “identidade constrangida”. Percebo que a “identidade constrangida”, que inicialmente localizei nas falas das professoras, mostra-se mais complexa e plural. Não existe uma rotulação da presença de um constrangimento de ensinar Música, mas diversas e múltiplas facetas de relações das professoras com este tema. Desta forma, pude analisar mais que uma “identidade constrangida”, percebi modos e maneiras de (re)construir o ensino da disciplina de Arte com o conteúdo Música, no qual se gera um constrangimento na interface das formações e atuações de algumas professoras. Parece que inicialmente meu olhar ainda era muito focado em buscar um “rótulo identitário” para as professoras, como se houvesse em comum uma sensação de constrangimento entre elas. Após a análise de dados, percebo que esta “sensação” de constrangimento não é a mesma nas diversas falas das professoras.

No entanto, toda a aproximação com o conceito de identidade feita ao longo da dissertação não se mostra inválida, mas coerente. Pois, enxergar a “identidade constrangida”, como um processo multifacetário vivenciado de forma distinta pelas professoras, não invalida aproximar-se deste fenômeno enquanto um fenômeno identitário. Apenas o toma como interface das vivências pessoais das professoras e daquilo que elas têm em comum: serem, em sua maioria, professoras de Arte que são obrigadas a lecionar os conteúdos de música. Neste processo, é possível

detectar diferentes aproximações nas quais para algumas existe uma “identidade constrangida” e para outras uma “naturalidade” do professor com formação em Artes Visuais lecionar “um pouco” de música.

Ao momento histórico em que nos encontramos, parecem ser relevantes estudos como a presente dissertação de mestrado, pois vem a contribuir para o debate em torno da implementação da nova lei de diversas maneiras: Em primeiro lugar, parece relevante ouvir os professores, pois as legislações sozinhas não modificarão o ensino escolar, ao passo que a ação e reflexão dos professores: sim. Enfrentamos críticas que consideram as pesquisas da academia muito distantes das realidades escolares. Em segundo lugar, ajuda ao debate resgatar o processo histórico da disciplina Arte não só como um processo linear, mas como um fenômeno pleno de tensões, idas e vindas, de diferentes construções de significado para diferentes atores.

Assim, para muitos pesquisadores em Educação Musical, e para mim inclusive, parece inegável que seja preciso ensinar as quatro áreas com professores específicos, sendo a nossa luta a contratação de especialistas (licenciados) em Música. Mas, para muitas das professoras entrevistadas, a polivalência ainda está viva e atuante. Não interessa saber qual o ponto de vista “correto”, mas, sim, quais os questionamentos que podemos levantar em torno de cada questão.

Além disso, mais que questionamentos, gostaria que a problematização das falas das professoras pudesse amenizar as possíveis tensões de um dos aspectos pouco confortáveis da sua atuação profissional. Neste sentido, ambiciono que elas e os leitores desta dissertação, por empatia, possam olhar para a sua atuação profissional com uma perspectiva que auxilie no “ser um professor” mais crítico e consciente das possibilidades que a Arte traz para além dos seus múltiplos desafios. Para mim, a realização desta pesquisa possibilitou uma reflexão que vai ampliar os pontos de vista que nortearão minha atuação como professor de Arte/Música. Enquanto pesquisador, almejo contribuir para o estudo de narrativas de professores, das problemáticas específicas da disciplina Arte na escola básica, e dos encaminhamentos da implementação crítica e criteriosa da lei 11.769/08.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo; tradução Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.

ASSIS, Henrique Lima. Entre lugares e trajetões, memórias e histórias: como fui me tornando professor de Artes visuais. Anais do II CEAC. Santa Maria: UFSM, 2009. p.1-15.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, n. 6, p.87-96, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: arte / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 20 de dezembro de 1961.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. Em *Pauta*, v.12, n.º 18/19, abril/novembro, 2001.

BENEDICT, Cthy; SCHIMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 7 -17, set. 2008

BOLÍVAR, A., Domingo, J. y Fernandez Cruz, M. *La investigación Biográfico-narrativa em Educación*. Madrid, Ed. La Muralla, S.A, 2001

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

DAMIÃO, Maria Helena. *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva, 1996.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, v.12, n.18/19, p.65-93, 2001.

DEMAZIÉRE, Didier; DUBAR, Claude. Trajetória profissional e formas identitárias: uma teorização. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano V, n. 8, p. 183-200, 2000.

DUBAR, Claude. *A SOCIALIZAÇÃO construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora, Portugal, 1997.

_____. Formação, trabalho e identidade profissionais. In: Canário, Rui - org. *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora, Portugal, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUKS, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 2, 27-34, jun. 1995.

GADOTTI, Moacir. (1990). *Concepção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

_____. *Pedagogia radical*. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Trad. Ângela M. Baggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez, 1992.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2006. 11ª ed. ou reimpressão.

HENZ, Celso I. *Identidade, Autonomia e Cidadania: professores lendo o mundo e a palavra*. In: Andreola, Antônio B. ...[et al.]. *Educação, Cultura e resistência: uma abordagem terceiro mundista*, Santa Maria: Ed. Pallotti/itepa/est, 2002.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-64.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre, 195 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. *Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande Link”* in: Souza, Jusamara (org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARTINS, Alice Fátima. *Da Educação Artística á Educação Para a cultura Visual: revendo percursos, re fazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada*. IN:

MARTINS, Raimundo. E TOURINHO, Irene (orgs). Educação da cultura visual: narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 101-117.

MEDEIROS, Maria Augusta e LOURO, Ana Lúcia. LICENCIANDOS EM MÚSICA: O “BOM PROFESSOR” E O “BOM MODELO DE PROFESSOR” IN Anais do VIII Encontro da Abem Sul. Pelotas, UFPel, 2005.

NETTL, Bruno. Heartland Excursions: ethnomusicological reflections on schools of music Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995. p., 11-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando fazer sentidos na investigação/formação. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.47-58.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Básica Arte. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Musicalização: Canto e flauta doce. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*. Setembro de 2004. p 7-16.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. O Desafio Necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. Cadernos de Estudo. Educação Musical, São Paulo, v. 4/5, n. 4/5, p. 15-29, 1994.

PERES, Lucia Maria Vaz. Os Caminhos e os Desassossegos no tornar-se professor(a)... . IN: OLIVEIRA, Valeska Fortes org. Narrativa e saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.49-65.

RAYNOR, Henry. História Social da Música. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RUSSEL, Joan. E ZEMBYLAS, Michalinos. Arts Integration in the curriculum: a review of research and implications for teacher and learning IN: BRESLER, Liora. International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht: Springer, 2007. p. 287-301.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Conteúdo: v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A modalidade Música no Composto Arte-Educação- Música- Escola: notas, certezas e indagações em torno da formação de professores in: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais XV Confaeb. Riberiro, José Mauro Barbosa. 1ª Ed. das Edições MEC/UNESCO, Brasília, 2009.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Maria Celeste da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Vários autores.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores In: In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A Aventura (Auto)Biográfica- Teoria e Empíria*. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. p. 387-417.

SOUZA, Jusamara (Org.). (2000). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS.

_____. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 15-20, out. 2007.

_____. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 7-10, mar. 2003.

_____. et al. O que faz a música na Escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino fundamental. Porto Alegre: UFRG, 1995.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho – São Paulo: Moderna, 2003

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 13, p. 5-24, 2002.

TORRES, Maria Cecília. Identidades musicais de alunas da Pedagogia: música, memória e mídia. Tese de Doutorado, PPGEDU?UFRGS, Porto Alegre, 2003.

ANEXOS

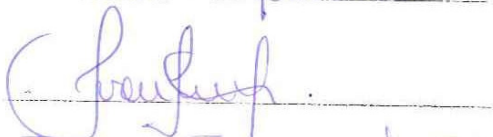
ANEXO A – Autorizações

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, IVONE FERREIRA DA SILVA, (nacionalidade) Brasileira,
 (estado civil) Solteira portador da Cédula de Identidade RG nº 7.117.553-7 (ou
 Registro Nacional de Estrangeiro _____), inscrito no CPF/MF sob o número
023087749-40 autorizo a captação, utilização e exibição de minha voz e imagem ao
 Mestrando ALYSSON CUSTODIO DO AMARAL vinculado a UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente ou através do PROGRAMA DE POS-
 GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, a
 serem utilizadas em obras audiovisuais, produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou
 científicos, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso
 interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTODIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceria ou não com outras pessoas jurídicas.
3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um "banco de imagens" pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.
4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 26 de fevereiro de 2010.


Ivone Ferreira da Silva

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, Elyângela Xavier, (nacionalidade) Brasileira,
 (estado civil) solteira portador da Cédula de Identidade RG nº 69956408 (ou
 Registro Nacional de Estrangeiro _____), inscrito no CPF/MF sob o número
028035449-54 autorizo a captação, utilização e exibição de minha voz e imagem ao
 Mestrando ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL vinculado a UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente ou através do PROGRAMA DE PÓS-
 GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, a
 serem utilizadas em obras audiovisuais, produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou
 científicos, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso
 interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceira ou não com outras pessoas jurídicas.
3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um “banco de imagens” pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.
4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 22 de fevereiro de 2010.

Elyângela Xavier

(_____)

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, Pais Modena, (nacionalidade) _____,
 (estado civil) _____ portador da Cédula de Identidade RG nº 86552256 (ou
 Registro Nacional de Estrangeiro _____), inscrito no CPF/MF sob o número
035099889-22 autorizo a captação, utilização e exibição de minha voz e imagem ao
 Mestrando ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL vinculado a UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente ou através do PROGRAMA DE PÓS-
 GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, a
 serem utilizadas em obras audiovisuais, produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou
 científicos, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso
 interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceira ou não com outras pessoas jurídicas.

3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um "banco de imagens" pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.

4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 25 de fevereiro de 2010.

Pais Modena
 (Pais Modena)

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, TÂNIA MORA GUARNERI, (nacionalidade) brasileira
 (estado civil) Solteira portador da Cédula de Identidade RG
 nº 5.305.579-6 (ou Registro Nacional de Estrangeiro _____),
 inscrito no CPF/MF sob o número 500.712.709-49 autorizo a captação, utilização e
 exibição de minha voz e imagem ao Mestrando ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
 vinculado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente
 ou através do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou
 outra entidade vinculada ou contratada, a serem utilizadas em obras audiovisuais,
 produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou científicos, sejam essas destinadas à
 divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceria ou não com outras pessoas jurídicas.
3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um “banco de imagens” pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.
4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 19 de fevereiro de 2010.

Tânia Mara Guarneri
 (TÂNIA MORA GUARNERI)

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, ROSANA DE FATIMA ZANELLA SPRICIGO, (nacionalidade) BRASILEIRO,
 (estado civil) CASADA portador da Cédula de Identidade RG
 nº 55044154 (ou Registro Nacional de Estrangeiro _____),
 inscrito no CPF/MF sob o número 96461284915 autorizo a captação, utilização e
 exibição de minha voz e imagem ao Mestrando ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
 vinculado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente
 ou através do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou
 outra entidade vinculada ou contratada, a serem utilizadas em obras audiovisuais,
 produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou científicos, sejam essas destinadas à
 divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição.

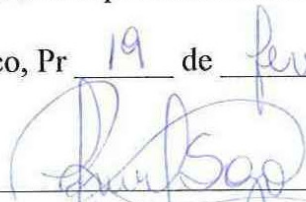
1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceira ou não com outras pessoas jurídicas.

3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um “banco de imagens” pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.

4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 19 de fevereiro de 2010.



 (Rosana de Fatima Zanelle Spricigo)

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, Maria Angela Grendene, (nacionalidade) brasileira,
 (estado civil) casada portador da Cédula de Identidade RG
 nº 4643697-0 (ou Registro Nacional de Estrangeiro _____),
 inscrito no CPF/MF sob o número 303602850-15 autorizo a captação, utilização e
 exibição de minha voz e imagem ao Mestrando ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
 vinculado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente
 ou através do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou
 outra entidade vinculada ou contratada, a serem utilizadas em obras audiovisuais,
 produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou científicos, sejam essas destinadas à
 divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceira ou não com outras pessoas jurídicas.
3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um “banco de imagens” pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.
4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 17 de fevereiro de 2010.

Maria Angela Grendene
 (Maria Angela Grendene)

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO E EXIBIÇÃO DE IMAGEM, SOM E NOME

Eu, Gracielli Demartini, (nacionalidade) brasileira,
 (estado civil) solteira portador da Cédula de Identidade RG nº 7.553.986-0 (ou
 Registro Nacional de Estrangeiro _____), inscrito no CPF/MF sob o número
044.833.309-19 autorizo a captação, utilização e exibição de minha voz e imagem ao
 Mestrando ALYSSON CUSTODIO DO AMARAL vinculado a UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, diretamente ou através do PROGRAMA DE POS-
 GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, a
 serem utilizadas em obras audiovisuais, produzidas para fins institucionais, didáticos e/ou
 científicos, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso
 interno desta instituição.

1. A presente autorização, concedida a título gratuito, confere à ALYSSON CUSTODIO DO AMARAL - UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, o direito de utilizar minhas imagens e voz, nas obras para veiculação interna na UFSM, bem como em eventos externos, no Brasil e no exterior, por mídia escrita, eletrônica ou digital, tais como Revistas, Manuais, Portais de Internet, folders, atividades de caráter didático ou científico, trabalhos científicos, programas de Rádio e TV, publicações em geral, entre outros, a critério exclusivo da UFSM, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
2. As obras poderão ser distribuídas pelo mestrando, pela UFSM, diretamente ou através do PPGE, ou outra entidade vinculada ou contratada, de forma gratuita ou comercial, sendo certo que nada será devido pelo uso das imagens ou voz objetos da presente autorização, mesmo nas hipóteses de comercialização das obras, em parceira ou não com outras pessoas jurídicas.
3. Declaro estar ciente de que as imagens e voz captadas nesta ocasião farão parte de um "banco de imagens" pertencente à UFSM / PPGE e que poderão ser utilizadas a qualquer tempo e de acordo com os critérios da mesma.
4. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro título, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pato Branco, Pr 36 de fevereiro de 2010.

Gracielli Demartini
Gracielli Demartini

ANEXO B – Questões da Entrevista

1. Nome
2. Idade
3. Por que escolheu ser professora de Arte?
4. Fale sobre sua formação e quais os professores que foram relevantes nesse período.
5. Quais são condições materiais e o espaço físico para que aconteça as aulas de Arte na escola?
6. Qual a importância do ensino da música como parte integrante do desenvolvimento do educando?
7. Comente o que você sabe sobre a lei 11.769/08 que reza a obrigatoriedade do conteúdo Música na escola de educação básica.
8. O que fazer para que a Música aconteça em nossas escolas do contexto do sudoeste?
9. Com que frequência seria interessante a aula de música acontecer na escola?
10. Comente sobre os gestores, a legislação e a realidade do cotidiano escolar.
11. Professores não licenciados em música podem ensinar música?
12. Essa lei 11.769/08 abala sua identidade profissional enquanto educadora de Arte?
13. A formação continuada é suficiente para lecionar música?
14. Como seria a escola Ideal para o professor de Arte?