

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

**PROFESSORES DE MÚSICA EM ESCOLAS
PARTICULARES EM SANTA MARIA – RS: UM ESTUDO A
PARTIR DE DIÁRIOS DE AULAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mariane Martins Rapôso

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**PROFESSORES DE MÚSICA EM ESCOLAS
PARTICULARES EM SANTA MARIA – RS**

UM ESTUDO A PARTIR DE DIÁRIOS DE AULAS

Mariane Martins Rapôso

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Raposo, Mariane Martins
PROFESSORES DE MÚSICA EM ESCOLAS PARTICULARES EM SANTA
MARIA - RS: UM ESTUDO A PARTIR DE DIÁRIOS DE AULAS /
Mariane Martins Raposo.-2014.
96 p.; 30cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Educação Musical 2. Diários de Aula 3. Cuidado de
Si I. Louro, Ana Lúcia de Marques e II. Título.

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

**À Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação
de Mestrado**

**PROFESSORES DE MÚSICA EM ESCOLAS PARTICULARES EM
SANTA MARIA – RS: UM ESTUDO A PARTIR DE DIÁRIOS DE
AULAS**

Elaborada por
Mariane Martins Rapôso

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Lucia de Marques e Louro Hettwer
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Jusamara Souza (UFRGS)

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM)

Profa. Dra. Elisete Tomazetti (UFSM)

Santa Maria, 26 de abril de 2014

Aos meus pais,
Mariza France Martins Gonçalves Rapôso e Mário da Cruz Rapôso

À Ana Cinira Martins Gonçalves

À Neiva Elisabete Andreatta Brasil

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em tudo tem me sustentado.

À professora Ana Lúcia Louro, pela paciência, compreensão, pelos ensinamentos e por acreditar nesse trabalho.

Aos meus pais, Mário e Mariza Rapôso, por terem orgulho e confiança em mim, pelo seu exemplo e sua dedicação, e por sempre acreditarem no meu trabalho.

Ao meu marido, Thércio Andreatta Brasil, que tem me dado suporte e me ensinado a fazer as coisas com persistência e amor.

Aos meus irmãos, por me ligarem com minha essência e me ensinarem a importância de compartilhar e compreender as vivências.

Aos meus cunhados, pelo apoio, e aos meus sogros, Paulo e Neiva Brasil, pelo apoio e pelo exemplo sempre presentes.

À Ziliane Teixeira, pelas discussões, pelos aportes teóricos e metodológicos, e pelo apoio sempre presente.

À Maria Cândida de Mello, pelo auxílio com os idiomas e pelo estímulo a esta pesquisa.

Aos professores que aceitaram participar desse trabalho, por compartilharem tão generosamente experiências educacionais tão importantes, e por me ajudarem a continuar acreditando na educação musical na escola.

RESUMO

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

PROFESSORES DE MÚSICA EM ESCOLAS PARTICULARES EM SANTA MARIA – RS: UM ESTUDO A PARTIR DE DIÁRIOS DE AULAS

AUTORA: MARIANE MARTINS RAPÔSO
ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER (Profª. Dra.)

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as formas de constituir a docência de professores de música de escolas particulares da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Este processo se deu através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho (auto)biográfico, através de diários de aulas. O universo de pesquisados contou com quatro sujeitos de pesquisa, que escreveram relatos sobre suas performances em sala de aula, seguindo a metodologia proposta por Zabalza (2004). Estes diários foram compartilhados entre os sujeitos de pesquisa, e neles cada um escreveu sobre suas atuações profissionais. Através da análise das formas como se descrevem, passou-se a observar as aplicações e o desenvolvimento de estruturas de cuidado de si no desenrolar das narrativas. O conceito de cuidado de si foi cunhado a partir do exame dos escritos de Foucault (2012), Filho (2011) e Ribeiro (2013). Os entrelaçamentos de metodologia e conceito com as apreciações sobre o cenário da educação e da educação musical na atualidade possibilitaram visualizar as impressões, as opiniões e as composições reflexivas dos professores e como a associação dos escritos destes professores permitiu criar meios de se ver e compreender suas trajetórias, estabelecendo maneiras de organização de suas práticas profissionais, tornando-se agentes ativos de suas histórias pessoais.

Palavras-chave: Educação Musical; Diários de aula; Cuidado de si.

ABSTRACT

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

MUSIC TEACHERS IN PRIVATE SCHOOLS AT SANTA MARIA – RS: A RESEARCH ABOUT CLASSROOM’S JOURNALS

AUTHOR: MARIANE MARTINS RAPÔSO
SUPERVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER (Profa. Dra.)

Date and place of argumentation: Santa Maria, 26 de abril de 2014.

This research aims to observe the ways of becoming music teachers of professionals in private schools at Santa Maria, in Rio Grande do Sul. This process proceeded by a qualitative research methodology, in a (auto)biographic way, by diary's class. The research group counted on four music teachers, who had written about their daily class practices, following a methodology based on Zabalza (2004). These diaries has been shared among this teachers, and each one wrote about their professional acting. Beyond the analyses of the description of theirselves, was searched the applications and developments of care of self structures. The self care concept came from the study of Foucault (2012), Filho (2011) and Ribeiro (2013). The lathing of the methodology and the care of self concept with the appreciation about the scenes of education and music education in actuality allowed view the impressions, opinions and reflective compositions of these teachers and how the associations between their narratives allowed these professionals to create ways of organizing their professional practices becoming them active agents of their personal stories.

Key-words: Music Education; classrooms journals'; care of self.

Sumário

Introdução	11
1. A escola e os dilemas da contemporaneidade	17
1.1. A música na escola	28
1.2. Objetivos	34
1.2.1. Objetivo Geral	34
1.2.2. Objetivos Específicos	34
2. Construção de novos caminhos: a (re)construção de práticas pedagógicas através das narrativas de si	35
2.1. Por que narrar-se?	35
2.2. Cuidado de si: análise de representações da própria prática docente.....	39
2.3. Assumindo o discurso: as entrelinhas das narrativas	41
2.4. Diários de aula e cartas: observar e compartilhar dilemas	43
3. Encontros e (des)encontros nos diários de professores de música	52
3.1. Caminhos de construção e organização da análise de dados	52
3.2. Tornar-se professor: expectativas, motivações e realidade da prática docente	55
3.3. <i>“Acho que estou ficando mais forte e seguro”</i> - Processos de subjetivação e relação de professores com a escola à luz dos diários	62
3.4. Perspectivas de professores de música: dimensões subjetivas da atuação profissional e modos de “cuidado de si”	75
4. Em busca de um desfecho	80
4.1. Relatos de professores e o cuidado de si	80
5. Referências	88
Apêndice	94
Modelo de Termo de Consentimento livre e esclarecido	94
Modelo de termo de confidencialidade	96

INTRODUÇÃO

Era uma vez uma menina que desejava ser muitas coisas na vida: professora, empresária, executiva, engenheira, arquiteta, chef de cozinha. Diante de tantas alternativas, ela decidiu, em meio à sua adolescência, ser advogada. Queria ajudar pessoas que não tinham condições e também contribuir para melhorar a sociedade em que vivia.

Essa menina, agora adolescente, mantinha uma prática religiosa desde a infância. Nela participava das atividades musicais, visto que estudava piano, flauta doce e teoria musical desde seus oito anos de idade. Em função disso, foi convidada a dar aulas de musicalização infantil no curso de formação do ministério de louvor de sua igreja. Então, aconteceu uma mágica – ela descobriu a sensação de ajudar crianças a aprenderem música. A menina notou que, na verdade, isso era o que ela queria fazer – ser professora de música, e procurou o que era necessário para conseguir fazê-lo.

Depois de prestar as provas de seleção e ingressar em curso universitário, a Licenciatura Plena em Música, ela passou a ter contato com teorias e experiências diversas em Educação Musical, tanto em contextos escolares como não-escolares. Em contraponto com sua primeira experiência como professora, começou a imaginar que tipo de professora gostaria de ser. Ansiosa por ter novas experiências profissionais, construiu uma imagem ideal para a profissão que queria ter. Durante as práticas docentes que ocorreram para a sua formação, buscou ter a postura pedagógica mais próxima possível dessa imagem idealizada.

Finalmente, pôde iniciar em seu primeiro emprego dentro de uma instituição escolar, onde seria a professora de música de crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais de uma escola particular da cidade. Chegou com muitas ideias e com um desejo enorme de fazer uma aula de música que envolvesse os alunos e os deixasse felizes, tornando-os capazes de se expressar musicalmente e de produzir materiais musicais para exibir aos colegas e em outros momentos importantes da comunidade escolar.

Entretanto, a realidade encontrada foi outra. Logo no primeiro contato, a professora percebeu que teria que aprender a negociar com os alunos, para conseguir colocar em prática as atividades planejadas. Notou que havia, por parte de alguns colegas, descrédito, não só com ela, mas com a área de conhecimento em que trabalhava. Entendeu que havia a necessidade de gerenciar situações para as quais nem sempre ela estava preparada. Então, passou a tentar sobreviver àquele contexto em que se inseriu e que não compreendia tão bem.

Passaram-se os anos e esta professora teve uma nova chance. Em outro espaço educacional e com a experiência profissional que havia adquirido, conseguiu visualizar sua prática de forma diferente. Desta feita, assumiu as novas turmas de alunos, então de quintas e sextas séries do ensino fundamental, com outra postura. Estabeleceu novas formas de se relacionar com os colegas. Estruturou de maneiras diferentes os conteúdos e as práticas que achava importante para seus alunos. E, um ponto fundamental desta nova etapa de sua trajetória, adentrou em um contexto em que tinha apoio e suporte de seus colegas e de seus superiores. Assim, obteve outros resultados em suas práticas. E um dia percebeu que aquilo que ela conseguia então aplicar fazia parte do que ela um dia sonhara para quando se tornasse professora de música.

Esta professora passou a refletir sobre os motivos de suas dificuldades iniciais e da solução delas, e, a partir desta reflexão, visualizou algumas possibilidades para as situações que vivenciou. Observou que sua experiência acontecia também com outros professores em início de carreira, e que toda ela se circunscrevia num contexto social maior, com problemáticas concernentes a professores de várias áreas de conhecimento e diferentes níveis de ensino.

Por isso, ela passou a pensar em como professores e professoras poderiam se expressar e encontrar meios de superar as dificuldades de suas práticas docentes.

Neste processo, analisou quais os simbolismos de práticas docentes e que aspectos da sociedade contemporânea eram representados. Começou a pensar em como os professores são representados também no imaginário da comunidade escolar, tanto nas relações com seus pares como nas relações de professores e professoras com pais, alunos e equipe diretiva.

Através das leituras, percebeu que, apesar de muitas representações sobre si, os professores não possuem apenas uma forma de ser e não podem ser representados de uma única maneira, apenas como bons ou maus. São profissionais que constituem sua profissionalidade não só através de estudos de formação ou de preparações anteriores, mas também através de sua prática cotidiana, através dos sucessos e também das experiências frustradas. Conforme Dias: “essas experiências marcam os percursos profissionais por meio das expectativas frustradas, dos medos sentidos, mas também dos prazeres, das realizações e dos saberes construídos” (DIAS, 2006, p.94). Assim, suas experiências formativas vão se articulando em formas de ser que não são definidas

de modo estático. Antes, estas se misturam em perfis profissionais que não respondem a um só estereótipo, mas são multifacetadas.

Neste sentido, professores e professoras são atravessados pelas demandas do cotidiano. Em função disso, por vezes, levados a práticas que não são somente as que desejam, mas aquelas que consideram necessárias para determinados contextos e situações. Podem ser levados a um desencanto, a uma prática menos inspirada e inspiradora, pois, ao vivenciarem o choque com a realidade, se veem forçados a buscar alternativas imediatas de resolução das problemáticas vividas. Esta etapa passa a representar um tipo de rito de passagem na qual professores e professoras busquem adotar posturas que permitam que tenham suas práticas legitimadas a seus próprios olhos e aos olhos dos outros atores da comunidade educacional em que se inserem, tenham suas práticas legitimadas, exibindo resultados favoráveis nos processos de ensino e aprendizagem, podendo mesmo esses processos perderem sua função social primeira (TARDIF, 2007). Eles precisam também aprender a lidar com o choque de realidade que vivenciam. No decorrer deste rito de passagem efetiva à vida profissional e de legitimação da mesma, necessitam enfrentar a crise de destituição da função social do ensinar e aprender pela qual a profissão passa na atualidade, ao mesmo tempo em que devem apresentar resultados à comunidade escolar.

E as posturas por eles adotadas podem acabar tornando-se práticas contínuas, fixadas pelo tempo e realizadas de forma automatizada. Apesar de pertencerem a um campo profissional crítico e reflexivo, e de fazerem uso da criticidade e da reflexividade na busca de maneiras de trabalhar em sala de aula, muitas vezes, esses profissionais perdem o hábito de refletir sobre as próprias razões e motivações, realizando ações e adotando conceitos (e preconceitos) que não são definidos de forma clara. Embora possam apontar para a busca de soluções ponderadas, não apresentam na verdade reflexões aprofundadas sobre as problemáticas enfrentadas. Enquanto professora de música que se inseriu nesta realidade, vi no resgate de minha profissionalidade a possibilidade de vislumbrar outra forma de análise e observação da minha realidade e das minhas práticas, buscando meios que permitam a retomada de uma consciência de possibilidades de ser docente.

Uma das dificuldades desse processo é que ele nos afasta da acomodação e das certezas constituídas e nos coloca em espaços de constante incerteza e

“desassossegos”¹. Os processos reflexivos podem gerar certa insegurança em relação à prática profissional, porque carregam em si presumíveis exposições e o abandono de práticas sedimentadas que, por fazerem o caminho mais adequado, traziam mais segurança. A assunção dos procedimentos que aprofundam reflexividade e subjetividade pode levar a um processo que lembra de tudo que nosso percurso traz e que possamos querer esquecer, processos em que

(...) somos atravessados pelos desassossegos que nos fazem (...) sentirmo-nos diante dos abismos da nossa ‘ignorância’, dos medos das invisibilidades, do escuro das incertezas, enfim, do sentimento de estar diante de abismos e não saber o que fazer no próximo passo (PERES, 2006, p.51).

Entretanto, acredito que, na busca de formas mais legítimas de ensinar e aprender, e na busca de apropriações por professores e professoras de seus processos de construção e manutenção da profissionalidade, as inseguranças e os desassossegos encaminham à compreensão da realidade vivida e permitem que os próprios docentes se vejam como parte de um contexto em constante mutação. Neste contexto não existe uma só verdade, mas que são possíveis diferentes interpretações e que pode levar à adoção de práticas mais criativas, mais desafiadoras, e mais adequadas ao que o professor considere fundamental, a partir do próprio aprendizado de se relacionar com as circunstâncias em que está inserido.

Neste trabalho pretendo, em um primeiro momento, compreender professores e professoras em sua condição humana, inseridos e influenciados por um contexto e sujeitos a sucessos e fracassos no cotidiano profissional. Para tanto, penso que os diários de aula podem ser uma ferramenta de pesquisa interessante como mecanismo de produção de subjetividades e de recriação e compreensão do vivido.

Tendo em vista que a escrita de diários sobre minhas próprias práticas docentes poderia trazer reflexões de cunho pessoal, que se baseassem demasiadamente em mim mesma, busquei aprimorar o caráter científico do trabalho através da pesquisa com outros professores de música de escolas particulares da cidade. Assim, propus a outros colegas que escrevessem diários sobre um conjunto de aulas, em que relatassem sobre suas práticas e refletissem sobre elas. Estes professores foram escolhidos em função da proximidade com a pesquisadora e com

¹ O termo “desassossegos” foi usado a partir do trabalho de Peres (2006). No artigo, a autora estabelece estes conceitos a partir de uma história em que compara os processos de formação do professor como caminhadas por vales e locais planos (representando momentos de segurança e tranquilidade da experiência de professores) e precipícios (momentos em que professores precisam atuar frente à instabilidade).

o acesso mais fácil. Os diários que cada um escreveu foram compartilhados por todos, através de um grupo eletrônico privado criado em uma rede social, e também enviados por e-mail. Desta maneira, foi adotado o uso de um tipo de carta, uma comunicação virtual que seria estabelecida na medida em que os diários fossem escritos direcionados à leitura pelos outros sujeitos de pesquisa. Esta proposta visa possibilitar a emergência de características e particularidades das minhas próprias práticas docentes e o diálogo sobre eles com colegas que trabalhem em contextos semelhantes, a fim de observar as particularidades e os prováveis dilemas que são compartilhados com outros pares. Penso que, desta forma, neste trabalho, as narrativas, mesmo que escritas, são alternativas para “(...) dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professoras e, neste sentido, nossas práticas de pesquisa nos levam não mais a descrever (...), mas no reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento” (OLIVEIRA, 2006b, p.174).

Desta feita, compreende-se que a análise proposta possibilitou criar meios de subjetivação das práticas dos professores. Esta subjetivação não trouxe somente uma compreensão de suas atividades. Tal processo possibilitou um “espelhamento”, uma espécie de acordo consigo mesmo e com sua história e não tem em si o objetivo de desvelar qualquer tipo de questão. Antes, acredito que possibilita um entendimento o sujeito com sua própria história e, também, através das experiências de outros. Desta forma, este trabalho contribui com a formação de processos de subjetivação, de forma a constituir tais acordos com sua história pessoal. Neste sentido, professores e professoras de música podem observar suas formas de ser enquanto professores e agir na docência. Esta observação abre espaço para que estes sujeitos visualizem as inflexões² de sua prática pedagógica e por este caminho compreendam as influências e as razões do que fazem. Assim, abre-se espaço para processos em que se desenvolve o conhecimento de si, como suporte para sua prática docente, suas ambições profissionais e o que está contido em sua trajetória como professor. Por isso, os diálogos empreendidos entre os professores se estabelecem como ferramenta de coleta de dados, uma vez que através deles os sujeitos pesquisados podem visualizar por si próprios as relações que fazem entre

² Segundo o minidicionário Melhoramentos e o site www.dicio.com.br (consultado em 15 de junho de 2014), o termo inflexão tem, entre outros significados, referência ao ato de curvar algo, dobrar ou gerar desvio. Neste trabalho ele é usado como indicativo de mudanças, desvios ou novas rotas a algo.

suas práticas profissionais, suas escolhas e como avaliam seus processos de formação e colocação profissional.

Durante a análise de dados, o conceito de *cuidado de si* ganhou corpo e se apresentou como instrumento para a análise das falas dos professores. Neste sentido, os relatos dos sujeitos de pesquisa criaram formas alternativas de estética de si. A estética de si, neste contexto, se apresenta como escolha do que registrar e como fazê-lo. Nem tudo foi dito, mas especificamente foi realizada uma escolha de questões que, de alguma maneira, sensibilizou o sujeito que fez o relato. Assim buscou-se, através dos relatos, captar o que foi dito, e reunir aquilo que se viveu, ouviu e fez, na direção de constituir-se a si mesmo³.

1. A ESCOLA E OS DILEMAS DA CONTEMPORANEIDADE

A partir destas experiências, me propus a fazer um recorte teórico que analise como aspectos da contemporaneidade⁴ se fazem presentes e influenciam a prática de professores e professoras, em especial, os de música. Nesta análise pretendo

³ Ver Foucault, 2012.

⁴ O conceito de contemporaneidade se refere ao período iniciado entre as décadas de 1950 e 1970 até a atualidade. Considera as influências do contexto no cenário educacional, relacionadas às transformações econômicas, sociais e culturais desde período. Também é equivalente ao longo do texto a pós-modernidade. Para mais, ver Rossato (2012), Ribeiro (2013) e Lima (2009).

me centrar no contexto de escolas de educação básica privadas, tendo em vista que este foi o espaço em que obtive as experiências que culminaram neste trabalho e o local em que será realizada a coleta de dados. Em uma primeira leitura, tem-se a impressão de que este trabalho pretende solucionar problemáticas de forma definitiva, estabelecendo as verdades do contexto e apontando as soluções. Entretanto, busquei assumir a postura de que as problemáticas sobre as quais reflito aqui não têm verdades absolutas, imutáveis ou únicas, mas que os contextos em que os professores se inserem são influenciados por características do cenário social, econômico e cultural da contemporaneidade, e que não podemos analisar aspectos da prática docente e das construções do imaginário de professores e professoras. Sejam eles de música ou de outras áreas do conhecimento, sem considerar os efeitos da sociedade pós-moderna e das relações nela presentes, dentro da escola e das práticas docentes.

Atualmente, a escola abarca várias exigências que anteriormente não eram suas, mas que atualmente acabam por vezes podendo ser tomadas como responsabilidade exclusiva dela. As mudanças de relações humanas dentro da sociedade se refletem dentro dos contextos educativos. A escola pode ser conduzida, desta feita, trabalhar não só com conteúdos, mas abordar o respeito às diferenças, as novas relações familiares, o trabalho com eixos de valores socialmente desejados, a reflexividade sobre a situação atual da sociedade com o consumismo e o imediatismo no contemporâneo, o uso de novas mídias, o controle de mídias sociais dentro do ambiente escolar e os recursos tecnológicos trazidos pelos alunos. Por isso, a escola não pode se restringir aos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem, tampouco pode ignorar tais demandas. Ela é então convidada a buscar novas adequações a este contexto.

Em meio a este turbilhão de novas informações, surgem diversos motes pedagógicos que propõem solucionar tais questões. Mas as propostas parecem ter um núcleo comum, que seria o objetivo de promover a emergência de valores humanos, educando o sujeito em suas dimensões intelectual e moral (LIMA, 2009). A escola parece ser neste momento um caminho de construção de valores e vivências dentro de uma sociedade que busca romper com alguns de seus antigos valores éticos.

Entretanto, ainda assim as escolas, em especial aquelas de capital privado, têm a necessidade mercadológica de se adequar ao discurso contemporâneo do que lhe é necessário, como meio de competição pelo quadro de alunos. Aulas

diversificadas, laboratórios para aprofundar e colocar em prática o que se aprende em sala de aula, professores altamente especializados, contato virtual com a comunidade escolar, entre outros muitos serviços e vantagens oferecidos, aparecem como atrativos na hora de conquistar alunos. No meio deste processo, muitas vezes, ocorre outra problemática: alunos e pais se tornam consumidores, com direitos que intervêm na autonomia da escola e de seus gestores e professores. Neste cenário, alunos podem vir a considerar direitos de argumentação e arguição sobre conteúdos, avaliações, calendários, notas e outras exigências, mesmo que de cunho pessoal.

Em meio à complexidade deste contexto e de suas relações se encontram os professores. Embora alguns espaços resistam, em muitas escolas, os professores sentem-se exauridos frente à cobrança dos pais, as exigências de seus superiores, o excesso de trabalho extraclasse, o desrespeito dos alunos e a falta de compromisso por parte da comunidade escolar. A legitimidade da escola e dos professores é pouco a pouco minada, e vemos crescente a crise da função de ensinar, a crise dos professores. Cada vez menos pessoas querem ensinar, por sua vez mais os professores requerem reconhecimento e valorização.

Frente a um tempo de constantes mudanças e enfrentando uma crise relacionada à sua legitimidade e seu prestígio, a escola precisa encontrar meios de se afirmar, tendo em vista que ela não é mais um espaço único de produção e acesso ao conhecimento. Ao contrário, a perda do poder legitimado anteriormente pela detenção do conhecimento e da função de ensinar produz um deslocamento das discussões pedagógicas, que se unem às constantes inseguranças e à mutabilidade do tempo contemporâneo, modificando cada vez mais a função de ensinar. Nesse contexto, escola e professores se aprofundam na crise das suas funções e de sua legitimação.

O professor, sujeito imerso na pós-modernidade, se vê, muitas vezes, fragilizado e confuso. Não existe um projeto no qual possa preparar para enfrentar as mudanças decorrentes. Antes, ele precisa por conta própria buscar meios de acessar as ideias e tornar os conteúdos das disciplinas que iria trabalhar mais significativos, de utilizar novas tecnologias e de promover novas formas de se comunicar com os alunos. Existe a necessidade de uma busca constante por inovações, a valorização somente do que é novo, condenando práticas mais tradicionais ao descaso ou ao desaparecimento (ROSSATO, 2012). Desse modo, ele passa a se sentir entregue a si mesmo, sem um apoio ou algo em que se basear,

buscando uma racionalidade que anteriormente já foi fragmentada e que tem seu valor modificado a cada momento (LIMA, 2009). Ao mesmo tempo em que a pós-modernidade se apresenta como o refúgio conceitual, ela promove essa sensação de desamparo do sujeito.

Tal destituição de autoridade de professores e professoras e a deslegitimação de suas funções promove um estado de insegurança e insatisfação. Por isso, os fundamentos de prática pedagógica de professores e professoras se tornam vagos, para eles mesmos, podendo perder o sentido ao longo de sua carreira profissional. Em meio a uma realidade estressante e, muitas vezes, desmotivante, os valores e sentidos da prática educativa se tornam turvos, podendo causar certa confusão com relação aos fundamentos pessoais de sua prática educativa. É possível inferir que “a pós-modernidade promove, portanto, um estado de desamparo para o terreno educacional ao afirmar a crise de legitimação dos discursos com que a educação opera” (LIMA, 2009, p.308).

Percebe-se neste contexto, também, uma queda de antigos valores e ideais, de ideologias e crédito a sistemas de vida que fracassaram. Os valores éticos, morais e espirituais se modificam, se transformam e alguns ao fim se esvaziam. Estas questões se universalizam e afetam a sociedade como um todo, sendo que as relações dentro da escola acabam refletindo tais questões, tanto na relação entre os alunos, quanto na relação dos alunos com seus professores e com o espaço onde estudam, e também nas relações financeiras e trabalhistas entre pais, professores e equipe diretiva. Entre elas, observa-se a burocratização do trabalho, que atua no sentido de destituir os professores da capacidade de decidir questões importantes do seu trabalho, cabendo-lhes principalmente a aplicação de políticas educacionais que, muitas vezes, os impedem de colocar em prática propostas que poderiam considerar mais importantes a determinados momentos, ou que diminuem sua capacidade de gerir a sala de aula. Há também problemas como o aumento da carga de trabalho, que instaura rotinas extenuantes de trabalho e diminui o tempo de descanso e outras atividades não ligadas ao exercício profissional, atuando como uma estratégia de proletarização do trabalho docente. Aumentam as exigências relacionadas ao trabalho, com relação à qualidade e à quantidade de tarefas, o que provoca um adestramento e um controle de suas ações. E também a exigência cada vez maior por níveis de especialização que, aliada à proletarização do trabalho docente, torna professores e professoras cada vez mais absortos por seu trabalho.

Em meio a tantas exigências do contexto docente, professores e professoras tentam reagir à destituição de sua autonomia em sala de aula e nas relações do ambiente escolar. Nesta tentativa de reação, acabam por adotar posturas individualistas e isoladas que, por vezes, enfraquecem seu grupo. Neste sentido, não se costuma desenvolver uma cultura profissional de colaboração em muitos contextos. Muitas vezes surge em alguns espaços uma espécie de competitividade entre os docentes, mesmo entre os que não atuam em áreas diretamente relacionadas. Dentro dessa cultura, professores e professoras, sentindo-se sobrecarregados, passam a sofrer não só com o excesso de tarefas e as cobranças do espaço em que se inserem, mas com os riscos psicológicos e o mal-estar docente obtido com desajustes dentro dos grupos de professores.

Professores e professoras têm também que abarcar em suas práticas, além dos conteúdos referentes à área de conhecimento, outros conteúdos proposicionais, eixos valorativos, normas sociais e outras questões que não só promovam o aprendizado de um conteúdo específico, mas que forjem dentro dos alunos a sua humanidade. Entretanto, em meio a uma sociedade que vive uma crise de congruência, em constantes questionamentos e com valores morais e éticos em transformação e em que emergem novas realidades a todos os momentos, como acrescentar no conteúdo escolar a necessidade de transformar nossas relações e insistir na mudança? A vida parece ter se tornado palco de incertezas, que antes poderiam ser resolvidas de forma mais satisfatória, por diferentes agentes de socialização. Em uma sociedade em que as informações são divulgadas em ritmo cada vez mais acelerado, as pessoas tendem a se tornar perplexas e indecisas com relação aos movimentos em que estão envolvidas e também aos movimentos que desencadeiam.

Neste aspecto, a percepção da sociedade contemporânea, do contexto neoliberal e das consequências dentro das ações e relações dos indivíduos nas instituições, entre si ou com a própria instituição, leva à consideração dos questionamentos que conduziram a proposta deste trabalho a um novo patamar. A partir desse entendimento, compreende-se o sistema informacional para além de seu aspecto intelectual, como uma realidade econômica, política, social e cultural, uma vez que ele é influenciado pela sociedade, mas que dele também decorrem as alterações na dinâmica desta. Embora não seja única representante, a escola representa uma face deste sistema informacional.

Desta forma, é importante perceber que a escola, como reflexo da sociedade em que está inserida, não é resultado de um único aspecto, mas de uma construção social, econômica e cultural que vem se configurando ao longo dos tempos. Nela poderão ser percebidas e criticamente analisadas as relações de poder presentes nos vínculos dos homens entre si e com o mundo em que se inserem, mesmo que dentro de contextos específicos. De acordo com esta interpretação do meio em que se está inserido, é possível analisar as características de um contexto amplo em circunstâncias particulares, para então compreender as especificidades de cada situação e analisar as relações de cada indivíduo com seu contexto social.

Entre tantos descaminhos e dificuldades que professores e professoras enfrentam no decorrer de sua ação docente, parece interessante resgatar a noção de sujeito de cada profissional. Para que, através desta noção de si enquanto indivíduo envolvido no contexto anteriormente descrito, e tendo suas vivências com as influências diversas do seu contexto histórico e social, possam desenvolver mecanismos que os permitam vislumbrar suas práticas por novas perspectivas, e sejam capazes de analisá-las em novos vieses, como se criassem asas que possibilitassem uma visão acima do lugar comum de uma prática profissional acrítica, acomodada.

Para isso, se mostra primordial ao reconhecimento de si em meio à sociedade para uma posterior tematização do mundo, macro ou microssociologicamente, e possa então revalorizar o debate metodológico na área. Desta forma, surgiria uma contribuição para a desdogmatização de certas práticas correntes nos contextos escolares, em particular, os privados, analisados em parte neste trabalho. Cria-se então um caminho de esclarecimento das narratividades, pelo qual se manifesta a sua lógica de operação. Neste processo, professores e professoras podem observar em suas práticas manifestações de relações e formas de pensar circunscritas em locais ocultos, em uma espécie de subconsciente de sua prática pedagógica que se revela em narratividades, sejam elas orais, escritas ou expressas mesmo em discursos do cotidiano de cada docente.

Esta análise possibilita um exame do campo da educação, vislumbrando sua finalidade e suas possibilidades frente aos processos de inovação e desestabilização presentes no cotidiano de professores e professoras, e levantando seus princípios éticos, políticos, intelectuais e culturais, envolvidos na construção de saberes no contexto de escolas de educação básica. Esta perspectiva possibilita não só a percepção dessas questões nos fazeres da escola, mas também a sua

circunscrição em um contexto maior, e a análise das relações estabelecidas entre docentes e seu meio de atuação e de outras vivências. A partir deste enfoque, podem ser criados caminhos de compreensão de ações e motivações das práticas profissionais de professores e professoras e, por conseguinte, estabelecer parâmetros de observação dos ideais presentes nas ações pedagógicas de cada indivíduo. De acordo com Tardif, é fundamental que pesquisas como essa se situem em campos mais amplos da análise do trabalho dos professores (TARDIF, 2007), pois se torna possível compreender através de práticas investigativas quais os motes de fundamentação e motivação da prática profissional de professores e professoras.

Durante sua prática profissional, eles elegem formas de agir como adequadas para seus contextos. E essa escolha não se faz ao acaso, mas baseada em uma rede de crenças pedagógicas, em construções de ideais de atuação docente e de expectativas de professores e de outros atores do espaço escolar sobre suas atuações e Tardif afirma, “ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem” (TARDIF, 2007, p.119). Desta forma, nas práticas profissionais de docentes emergem posturas políticas, a influência do contexto e, mais ainda, aquilo que eles acreditam como positivo ou fundamental para seu locus profissional. Em suas práticas residem, portanto, vestígios de ideais de atuação docente e de convicções pedagógicas. Entretanto, sendo estas práticas amplamente marcadas pela sua localização social, histórica e interrelacional, é possível observar não só as crenças pedagógicas, mas também as relações entre professores com seu contexto. A compreensão de suas idealizações permite que professores e professoras analisem de forma mais esclarecida seu modo de ser e agir em seus espaços de prática profissional, pois é capaz de conduzir a novas visões de suas inserções na escola e das construções como docente.

A ideia destas construções em uma sociedade pós-moderna enfoca a necessidade de movimentar-se frente à desorientação e à perplexidade, na busca de meios de agir em períodos de indecisão, tornando práticas, sejam elas bem sucedidas ou mal-sucedidas, motivos de novas e constantes reflexões. Surge, portanto, como uma tomada de consciência e o desenvolvimento de uma maturidade profissional. Assim, cada professor pode perceber-se como indivíduo, mas não isoladamente. Professores e professoras podem visualizar suas vivências inseridas

em um contexto maior, observando-se dirigido também por influências exteriores, em um movimento complexo, articulado, regido por estruturas sociais, econômicas e culturais que são expressas, dentre outras formas, através do discurso.

A capacidade de levantar mecanismos de reflexão e ação docente que a expressão e análise destas reflexões alcança pode se mostrar, em parte, perigosa à ordem social. Isto porque, visto que o tal forma de pensar pode representar um desejo transformador, ele pode ser uma ameaça que provém de um ente interior àquele contexto, visto que pode capacitar o indivíduo a promover mudanças não desejadas nos contextos em que se insere (MUELLER, 2002). Entretanto, o sonho pode ser um meio de adequar-se ao pluralismo que, tomando o mundo, se reflete na educação (LIMA, 2009). É possível, então, problematizar práticas reconhecendo que a educação ocorre em um contexto em que não existe uma forma de ensinar e humanizar, e isso traz novas problematizações para sua prática pedagógica. Este trabalho pode auxiliar em reflexões e capacitações do professor em função desta diversidade e do convívio com o plural. De acordo com Lima,

Sabemos que um pluralismo potente vem tomando o mundo e isto tem potencializado um abalo nos fundamentos da educação. Para a educação, isso significa o reconhecimento doloroso de que não há uma única forma de humanidade para realizar e isso problematiza as práticas pedagógicas. Essa exigência do reconhecimento da diversidade, do plural como fato em detrimento da homogeneidade do conceito idealizado é uma das questões mais agudas que o campo educacional vem enfrentando na atualidade (LIMA, 2009, p.308).

Esta investigação tende a permitir a visualização da prática docente de forma menos severa, sem perder a coerência e o compromisso com o ato de educar. Antes, como parte deste compromisso, professores e professoras podem assumir o erro como parte do processo e como caminho de aprendizado de uma docência que se reconhece em um contexto ambíguo e multifacetado, e que reflete sobre suas formas de inserção e atuação neste contexto. Ao assumir a dúvida como companhia permanente de sua prática profissional, assume-se também um campo de tensão com alto potencial de criação, pois parece ser fundamental a concepção de formas de agir que auxiliem os docentes a moverem suas ações em uma sociedade pós-moderna (LIMA, 2009). Desta feita, este processo leva à compreensão de elementos do cenário pós-moderno como parte de um debate mais amplo, e não apenas como meios de negação ou refutação dentro de sua ação profissional. Estes conceitos podem ser então substituídos por dúvidas, instabilidade e incertezas, capazes de conduzir o indivíduo à busca de fundamentação para sua prática, não com o objetivo

de superar as demandas que se apresentam, mas de refletir sobre elas, e sobre si mesmo na relação e atuação frente a elas.

Assim, diante do fracasso das etapas ordenadas, dos métodos e das técnicas prescritivas, vence uma noção tão imprecisa quanto imponderável: o desejo. São elementos dessa natureza com os quais, neste âmbito, temos de lidar. Não são somente as regras, ou lições teóricas que darão as respostas; são sobretudo os laços criados por impulsos, por afetos, por adesões. Para que possamos aderir a elas, é preciso de algum modo atraí-las (PERES, 2006, p.54).

Desta maneira, a proposta de meios de reflexão como modo de lançar novos olhares sobre as tradições assumidas no campo da prática educativa. Os docentes podem ultrapassar níveis de críticas infundadas, mergulhando em inflexões e reflexões que apontem os sentidos da prática docente e conduzam à manutenção e a organização de seus fundamentos. Deste modo, esta consciência pode permitir, em outros patamares, refletir e reforçar o caráter político e o papel dos docentes e da escola, promovendo sua atuação como meio de reflexão da própria sociedade em que estão inseridos.

A observação crítica dos papéis de escola e professores, definidos de forma a atender problemáticas da contemporaneidade, traz novos entendimentos e redefinições da situação e função do profissional docente (PAPI, 2004). Professores e professoras retomam papéis de importância central no processo educativo, reorganizando seu locus enquanto protagonista destes processos. Podendo atuar de forma mais efetiva em seus espaços educacionais, participando ativamente de ações e decisões dentro e fora de sala de aula, e contribuindo na superação de um imaginário que os tem relegado a um segundo plano.

Ao colocar tais reflexões como meio de formação de professores e professoras, as práticas de docentes são contextualizadas, consideradas desde as influências políticas, econômicas e sociais que são exercidas sobre elas. A partir destas questões, é possível visualizar a complexidade da função docente e a relação intrínseca dela com a realidade em que está inserida. Entretanto, em uma perspectiva pós-moderna, a profissionalização docente pode ser compreendida não somente como consequência da sociedade em que se coloca, mas através de perspectivas segundo as quais professores e professoras podem buscar autonomia e reconhecimento social pelo seu trabalho. Valorizando cada elo que compõe as comunidades educacionais em que se inserem, no sentido de promover

experiências educativas mais refletidas e comprometidas consigo, com seus pares e com sua comunidade.

Nessa direção, são construídos caminhos para compreender as relações que estabelecem e a sua própria profissionalidade, sejam estes professores da área de música ou atuantes em outras áreas do conhecimento.

Para este trabalho parece ser de valia tomar o sujeito não como uma substância, mas como uma forma que não é sempre idêntica a si mesma. Desta forma, pensar o cuidado de si nesta investigação se relaciona de forma direta com modos de subjetivação, isso é, pensar sobre os modos como nos constituímos na busca de nossa essência e nossa forma de ser, e não em formatos substanciais ou universais.

Assim, o trabalho ético de si sobre si traz a possibilidade de imprimir certa forma à substância ética de cada sujeito, possibilitando que ele se constitua não como sujeição a um fundamento ou a normativas universais. Antes, o sujeito passa a ser uma obra de arte de si mesmo: ele passa a ser trabalhado, talhado, esculpido e estudado por si mesmo através de um conjunto determinado de práticas, técnicas e problematizações (RIBEIRO, 2013).

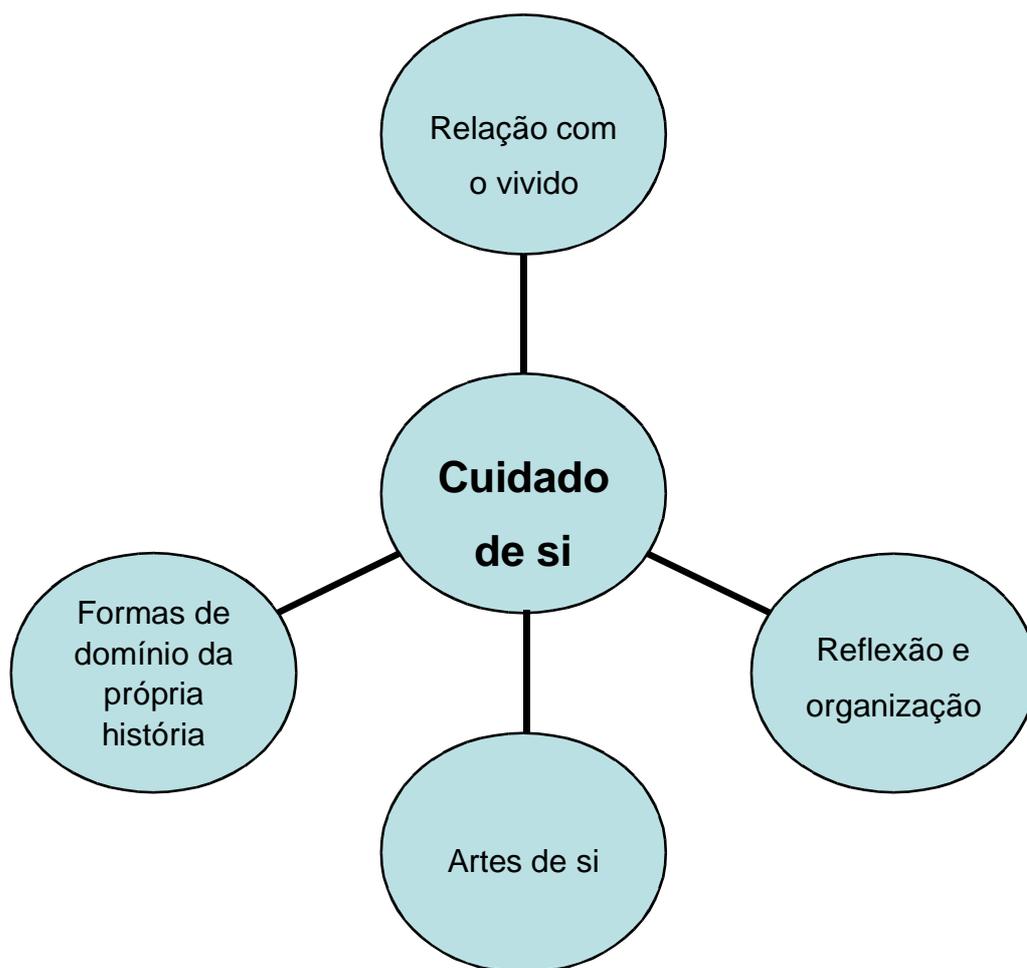
No caso das práticas de cuidado de si promovidas por escritas de si são associadas duas formas distintas de pensamento. Uma delas é representada por uma série linear, que parte da meditação sobre o vivido rumo à atividade da escrita. A segunda série é circular, cíclica, tendo que registra uma nova reflexão a partir da meditação sobre as notas anteriormente escritas. Portanto, parece não ser o bastante descobrir novas formas de ser e agir, ou “liberar” o indivíduo. Antes, nota-se a importância de criar novos meios para a sua formação e a gerência de seus processos de subjetivação.

Foucault (2012), a partir da análise da constituição de formas de subjetivação e cuidado de si na antiguidade clássica, aponta que desde então havia a preocupação em constituir caminhos para si mesmo a partir de processos de autoavaliação em busca de verdades que sejam de si próprios. Em nossa sociedade, de cultura ocidental e cristã, formou-se a ideia da busca de um caminho em que se buscasse a salvação, o perdão pelos pecados e pelos erros. Diferentemente desta lógica religiosa, as lógicas da antiguidade conduziam o indivíduo para constituírem suas formas de ser e existir a partir de suas próprias visões e análises de seus mundos e suas vivências.

Analisando a interpretação de Foucault (2012) do cuidado de si na antiguidade, busquei articular nas escritas de si alternativas de construção de

processos de compreensão e subjetivação na formação do sujeito, professor de música de sistemas escolares tradicionais. Nesse sentido, assume-se o cuidado de si não como prática que leva os indivíduos a simplesmente centrarem-se em si próprios. Para além disso, representa uma atitude geral de compromisso consigo, com os outros e com o mundo. Por isso, essa atitude demanda um olhar atento ao que se pensa e aos processos envolvidos no pensamento (FOUCAULT, 2012 *apud* RIBEIRO, 2013). Nesse ponto o conceito de cuidado de si se torna caro também a esta investigação. Isso porque o ato de escrever sobre si tem como ponto de partida central o indivíduo, mas toma ao longo dos escritos novos eixos centrais, despolarizando as reflexões através da inserção dos colegas e do contexto como eixos dos processos de pensamento sobre o vivido. Assim, retoma-se o objetivo de examinar suas ações em relação ao que cada sujeito estabeleceu para si mesmo. Através da lembrança, do “balanço” do que foi feito, do que se havia sido planejado e da maneira como foi feito, se estabelecem princípios pessoais que ultrapassam o caráter pessoal das narrativas e passam a apontar caminhos de compreensão do que se vive dentro do coletivo.

Desta feita, o cuidado de si possibilita, através das relações estabelecidas com o que foi vivido e do desenvolvimento de artes de si (formas de constituir-se de através de princípios éticos e estéticos), a ordenação de suas experiências. Estas experiências trazem consigo um princípio de reflexão, que permite ao sujeito desenvolver maneiras pelas quais dominem sua própria história, estabelecendo suas próprias verdades. Se estabelece uma relação de retroalimentação, contínua, como apresentada no gráfico.



Por isso, nesse trabalho buscou-se construir meios de promover e compartilhar reflexões sobre as atuações de professores de música e das formas em que cada docente constitui sua profissionalidade através de narrativas escritas de si. Assim, é possível vislumbrar relações de saber e poder através de uma postura ativa do sujeito, tomando o cuidado de si como prática de liberdade. Desta feita, os processos de subjetivação possibilitam, através de uma concepção abstrata do sujeito, a viabilização de condutas, a sua análise enquanto indivíduo inserido historicamente (principalmente no período de retorno da música ao currículo escolar através da consolidação da lei 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas) e socialmente (no grupo de professores de música que trabalham em instituições de ensino regulares).

1.1. A música na escola

Por sua vez, a inserção da música como disciplina obrigatória no currículo escolar traz as próprias singularidades. Nas aulas de educação musical é necessário articular meios de tornar a escola mais agradável, desenvolver processos criativos, abarcar conteúdos culturalmente elencados e conhecimentos veiculados pela mídia, associar conhecimentos teóricos e de prática musical, entre outras questões.

Brito (2012) afirma que na etapa do Ensino Fundamental as ideias de música já se conectam a um conteúdo real anteriormente assimilado, fundamentado em referenciais que consideram intensamente os modelos midiáticos, os modelos familiares e outras influências. Nesta perspectiva, professores e professoras de música são convidados a buscar meios de incluir o jogo e a brincadeira da infância e as relações entre os adolescentes e seus meios de comunicação na perspectiva dessas influências. A música na sala de aula funciona não só como disciplina obrigatória, mas também como espaço de autodescoberta de si e do outro, aceitação do que é diferente, reflexão sobre os processos vividos, desenvolvimento de processos imaginativos e, também, de reflexão social (ALMEIDA, 2012). Entre tantas alternativas, a educação musical tem diversas possibilidades. Percebem-se várias formas de pensar e fazer música na escola, cada uma ligada às crenças pedagógicas de cada professor ou professora de música. Entretanto, parece interessante neste trabalho a criação de um espaço em que tais possibilidades possam ser colocadas de forma que sejam debatidas. Tal postura busca tecer contribuições para a área da educação musical sem isolá-la, mas observando suas relações com a educação, a cultura e a sociedade de forma mais geral (ALMEIDA, 2012).

Os espaços da educação musical na escola também podem ser colocados como espaço de recriação, fazendo releitura de sentidos do vivido e conferindo novos sentidos à realidade. Independente da postura pedagógica que cada docente decida adotar, a aprendizagem musical pode ser vista como um processo que permite fazer tais leituras e releituras do mundo, sejam elas conscientes ou inconscientes (SOUZA, 2008).

A música na escola enfrenta a necessidade de fortalecer-se através da inserção no âmbito de políticas públicas e de tais discussões sobre seu estabelecimento dentro do contexto escolar (QUEIROZ E PENNA, 2012).

Por isso, parece ser interessante a esta investigação observar formas de compreensão das relações da educação musical em seus contextos sociais, culturais e relacionais dentro da escola. Torna-se possível observar quais as

idealizações de professores e professoras de música, até mesmo se elas existem e como influenciam suas práticas docentes. Desta forma, as reflexões de educadores musicais se colocam como aspecto importante para a busca de construção das próprias formas de atuar enquanto professores. O diálogo de professores de música sobre suas representações permite que eles se insiram nas estruturas e organizações do contexto social a que agora efetivamente pertencem. Como afirma Souza com relação a práticas diversas de educação musical,

A sua importância revela-se sobretudo, no paradigma da experiência musical como uma experiência social, mostrando, assim, que também a educação musical não pode se valer do seu caráter a-histórico. Ou seja, a experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente (SOUZA, 2000a, p.175).

Ora, estes valores da música se articulam com valores de professores e alunos. Desta maneira, formam concepções sobre a música na escola que modificam a maneira como cada agente da dinâmica escolar se relaciona com a música em sua instituição.

Desta maneira, a música na escola é desafiada a abarcar uma série diversa de concepções e funções a ela atribuídas. Esses papéis, atribuídos socialmente pela mídia, pela família e pelas necessidades da escola, interferem nas relações de professores e professoras de música com os outros atores dos contextos em que se inserem: seus colegas, coordenadores, diretores, pais de alunos e os próprios alunos. Souza (2008) traz algumas destas relações, ao afirmar que:

As mídias auditivas/visuais estão firmemente ancoradas no dia-a-dia das crianças. Em seu uso, reflete-se principalmente a variedade de funções da música à qual elas recorrem. A música corresponde à necessidade de relaxamento, autodeterminação, movimento corporal e animação (SOUZA, 2008, p.10).

Penna (2012) nos remete à esta questão, ao afirmar que “pode parecer que todos entendem o que é ‘musicalização’. Porém, essa primeira apreensão é vaga e abstrata, em contraste com a riqueza de significados que essa noção pode adquirir, quando submetida ao crivo da reflexão” (PENNA, 2012, p.29). Esta questão se alia à créditos dados ao “dom” e ao “talento”, ponto que determina algumas posturas de professores, alunos e outros entes da equipe escolar. Desta feita, esta visão da música como aptidão inata promove relações diferentes e posturas alteradas, que se unem à um acesso diferenciado à arte (PENNA, 2012).

Não só os professores, mas também os espaços educativos em que eles entram têm expectativas sobre a atuação dos docentes. Neste sentido, um dos primeiros aprendizados de professores e professoras de música é a procura do equilíbrio entre o que essas duas partes esperam das aulas de música.

Uma das primeiras questões da educação musical escolar é a de que nem sempre as funções privilegiadas em uma ou outra atividade priorizam ou encorajam a construção e o desenvolvimento de habilidades musicais (AZEVEDO, 2012, p.117). Isto porque uma das funções do professor de música na escola é justamente a preparação e organização de eventos e atividades especiais, que, muitas vezes, têm o objetivo de proporcionar aos alunos uma atividade recreativa e prazerosa ou promover divulgações sobre seu trabalho.

Por outro lado, as instituições também dão liberdade aos professores para que em outros momentos ministrem o trabalho de acordo com os conteúdos que desejam desenvolver. Entretanto, essa liberdade vem acompanhada de uma obrigação de promover uma aula em que os alunos possam participar e se sentir satisfeitos e incluídos, e em que pais e alunos estejam satisfeitos com os rumos da aula de música. Essa questão parece se tornar relevante fundamentalmente em espaços de educação escolar privada, tendo em vista as necessidades de inserção e sobrevivência destes espaços nos mercados em que estão.

Nesta linha de pensamento, aponta-se outra necessidade, de adequar as aulas às necessidades e desejos dos alunos. Assim, o professor de música precisa aprender, ao longo de suas práticas, a administrar as aulas de música através de modos de negociação musical (TORRES, 2008). Desta maneira, se torna possível trabalhar com as músicas e os conteúdos que o professor ache relevantes, mas sem criar indisposições com os alunos, por não abordar assuntos que sejam do seu interesse ou por utilizar um repertório que eles possam considerar inadequado as suas faixas etárias ou que não os motive. Os modos de negociação musical se tornam necessários, principalmente, na educação musical que adentra a escola, pois ao entrar em sala de aula os docentes se deparam com gostos musicais muito diversificados e que são parte muito importante da vida dos estudantes com quem os professores vão conviver. Acontece que, quando essas características de personalidade não são levadas em conta, os alunos podem ser levados a sentir-se desmotivados, dificultando o diálogo entre eles. Se isso acontece, pode haver alguma resistência com relação às propostas do professor. Neste sentido, Souza

aponta que o essencial na condução metodológica é se dispor a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que base operar no âmbito da sala de aula (SOUZA, 2000a). Mas professores e professoras de música não ingressam em seus contextos de trabalho com pleno domínio destas metodologias de trabalho. Por isso, esta é uma das situações possivelmente nas vivências e nos relatos de professores e professoras de música, e uma das questões que pode vir a ser abordada. Isto porque, muitas vezes, o repertório é um dos pontos mais fortes de conflito entre professores e alunos, e este conflito, se mal resolvido, pode respingar nas relações dos professores com os pais e a escola.

Muito embora estas reflexões possam apontar que seja necessário conduzir as aulas de música levando em consideração os desejos e as expectativas de escola e alunos, elas podem apontar algo mais. Que professores e professoras de música criam caminhos de práticas pedagógico-musicais mais suscetíveis ao sucesso se aprenderem a integrar as diferentes perspectivas em suas aulas de música, sem que para isso tenham que abandonar conteúdos, saberes e competências que consideram importantes para o desenvolvimento musical e cultural dos alunos. Neste sentido, o papel dos professores vai muito além do espaço educativo. Ele afeta o modo de ver, sentir e se relacionar com a própria área – educação musical. Assim, “(...) a inserção da área no contexto das políticas públicas depende, fundamentalmente, das nossas ações como educadores musicais” (QUEIROZ E PENNA, 2012, p.101). E as formas de ser e agir em sala de aula afetam as relações e as percepções sobre este componente curricular, e, conseqüentemente, reforçam os sentidos da música na escola ou enfraquece tais ações.

O papel da música na escola pode ser sintetizado com a perspectiva de que sua tarefa básica é “fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas” (SOUZA, 2000a, p. 176). Mais do que abordar somente recreação ou conteúdos teóricos, as aulas de música são capazes de criar novas formas de comunicação, podendo ser observada como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva (GREEN apud SILVA, 2008).

Supõe-se, em uma primeira reflexão, que o ponto principal é que professores de música, escolas e alunos possam criar meios de negociação e articulação de suas necessidades, seus saberes e suas expectativas. Portanto, superando uma

postura de prováveis antagonismos, especialmente em uma área de conhecimento tão diversificada e afetada por toda a novidade de sua inserção na escola, busco conhecer como se dá essa relação em minhas vivências e nas vivências de outros professores, para, através dos relatos escritos destas, observar como ocorrem tais relações e como afetam suas práticas profissionais.

Desta forma, precisamos observar como os múltiplos referenciais, a diversidade de possibilidades, a diferença de visões sobre o componente curricular, e as requisições de aulas que tem como objeto de estudo questões íntimas e pessoais dos alunos formam e alteram as perspectivas e ações da educação musical na escola.

Sendo este um componente novo do currículo escolar, os professores e professoras de música se veem frente a um quadro com várias opções: alunos que tocam instrumentos, alunos que cantam com conhecimento técnico e teórico, alunos que nunca estudaram música e que não se sentem à vontade com as propostas para as aulas, ou mesmo se recusam a fazê-las. Por isso, neste subcapítulo busco refletir sobre possíveis demandas comuns a professores e professoras de música inseridos em diferentes instituições de ensino privadas e quais as perspectivas presentes em parte da literatura sobre educação musical.

Uma característica do ensino de música é, de acordo com o já discutido anteriormente, de que ele busca não só o desenvolvimento de conteúdos. Como afirma Ramos, “(..) a educação musical não se restringe apenas a questões técnicas da música” (RAMOS, 2008, p.94). A educação musical escolar busca também contribuir efetivamente para o desenvolvimento global e a formação cultural dos indivíduos, para que, além de dominar os conhecimentos básicos necessários deste componente curricular, tenham acesso mais amplo dos saberes e da cultura socialmente produzidos (QUEIROZ E PENNA, 2012). Este tipo de conhecimento pode nos auxiliar no sentido de dar bases às nossas práticas e a futuras reivindicações da área. E essas questões só poderão ser resolvidas se tomarmos em conta as especificidades da área. Desta feita, parece interessante que professores e professoras de música não polarizem suas ações, mas que possam articular o ensino de conteúdos mais específicos e temas ligados a aspectos culturais.

Ao se inserir na escola, a música pode ser levada a assumir também as demandas a ela inerentes. Desta forma, a educação musical escolar é desafiada a

aprender a conviver e trabalhar dentro destas demandas e perspectivas. Por isso, professores e professoras de música podem sentir a necessidade de ser parte ativa do contexto político e social da instituição, para que possam refletir, discutir e agir dentro do contexto multirreferencial, multifacetado e em constante modificação. Educadores musicais são conduzidos a aprender a se relacionar com as constantes mudanças, a variedade de relações estabelecidas em sociedade e as novas formas de acessar o conhecimento.

Parece ganhar importância a busca por formas de análise e compreensão de como professores e professoras de música se inserem nestes novos contextos, formulam suas maneiras de pensar, ser, agir e reagir em uma escola permeada pelas características da sociedade em que está inserida. Pode-se perceber a escola como uma microssociedade em que nem tudo pode ser dito ou feito. Nem tudo pode ser assumido, mas parece ser necessário orientar uma busca a formas de se relacionar e se adequar ao meio em que estão inseridos professores e alunos. Ainda, busca-se a compreensão de como as relações entre os atores desses cenários (professores de música, outros professores, alunos, direção, pais) frente às questões e possibilidades destes contextos. Para Silva,

A escola mostrou-se como uma microssociedade na qual nem tudo o que se pensa ou se gosta pode ser declarado. A música, nesse contexto, desempenhou um papel de poder, demarcando identidades sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se uma ferramenta atribuidora de popularidade ou exclusão entre o grupo de colegas e, ainda, pontuando diferenças geracionais entre os jovens e os adultos com os quais convivem. Isso denota a necessidade de reflexão sobre as funções sociais das escolhas musicais dos jovens, que não são isentas de significados particulares e coletivos (SILVA, 2008, p.56).

Neste sentido, busca-se ao longo do trabalho estabelecer como os professores e as professoras de música se relacionam com a disciplina que ensinam levando em conta a novidade da obrigatoriedade da escola e da construção de estruturas que conduzam a organização de suas vivências em práticas pedagógico-musicais neste período de inserção no contexto escolar.

1.2. Objetivos

As reflexões aqui apontadas levaram à delimitação de objetivos para a pesquisa proposta, conforme a descrição a seguir.

1.2.1. Objetivo Geral

- Analisar através de narrativas escritas pelos professores de música sobre suas próprias atuações profissionais a instituição e formação de estruturas de cuidado de si, por meio do desenvolvimento de processos reflexivos em diários de aula compartilhados entre eles.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Investigar nas escritas de diários a descrição e o sentido de suas práticas, bem como perceber como o cuidado de si pode constituir-se num mecanismo de construção de imagens e idealizações de professores de música nas suas formas de ser e agir docente;
- Observar as relações da atuação desejada de professores de música e as tensões pessoais geradas dentro do contexto em que estão inseridos;
- Examinar como são formadas as relações de cuidado de si e a instituição de redes de suporte e compartilhamento de dilemas relacionados à prática docente de professores de música em instituições escolares regulares.

2. CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE SI

2.1. Por que narrar-se?

(...) uma dos grandes desafios atuais da formação de professores profissionais é a mudança dos fundamentos do paradigma que orienta a formação de professores de um sistema determinista, de causalidade, de dualidade, de pensamento linear, de uma visão fragmentada para um paradigma que reconhece a interdependência existente entre os processos de pensamento, de construção do conhecimento e do vivido (PERES, 2006, p.62).

Inseridos no contexto já exposto anteriormente, professores e professoras de música necessitam da criação de espaços próprios de resistência e, também, de sobrevivência, principalmente, em relação aos primeiros anos de prática profissional. Tendo em vista que se inserem em um contexto fluido, móvel, que não possui estruturas e relações determinadas rigidamente, mas que sofre com constantes mudanças e com relações de trabalho e de afeto (uma vez que a docência exige não só conhecimentos profissionais práticos e teóricos, mas também o exercício do

cuidado das e nas relações de docentes com seus alunos e alunas)⁵, é interessante aos docentes que possam desenvolver alternativas que os permitam expor suas angústias e seus problemas, retomar e analisar suas ações, criando espaços de reflexão mais aprofundados que os conduza a reafirmação de si enquanto profissionais e a outras possibilidades de compreensão, organização e racionalização de sua prática docente. Nesta perspectiva, as narrativas apresentam-se como forma de observar, através de um exercício de reconstituição das práticas docentes e do cotidiano profissional, sua realidade e seus modos de ser e agir enquanto professores e professoras. Ainda, o exercício de narrar-se constitui uma possibilidade de distanciamento do vivido, uma vez que a reconstituição do que aconteceu permite, ainda que por meio de uma visão unilateral do acontecido (pois nas narrativas só temos a versão do professor), reavaliar as situações ocorridas e repensar as potencialidades de sua ação em sala de aula. De acordo com Ranghetti,

O exercício de (re)olhar-se na tentativa de aproximar-se do início do fio que tece/teceu a trama do próprio mundo vivido, possibilita rever-se no cenário de um tempo/espaço de formação, e filtrar, das experiências vividas, das afecções sentidas, o movimento destes tempos/espaços históricos. Isto desafia a questionar o sentido que o ser humano, em especial, o ser humano professor atribui à formação profissional (RANGHETTI, 2004, p.1).

A retomada da prática docente através das narrativas permite também que a profissionalidade de professores e professoras seja analisada com relação a sua condição humana, e assim se compreenda mais o contexto e as particularidades em que se insere e se atenua às cobranças e pressões em relação aos erros, aos fracassos, ao inesperado e as impossibilidades da própria condição humana. Não porque as narrativas funcionem como justificativas para os insucessos da vida profissional, muito menos que nos dispense de uma prática profissional comprometida, mas porque permite o desenvolvimento de uma atividade consciente de suas particularidades e também de suas limitações, na medida em que as narrativas promovem “(...) um registro do tempo *kairós* – tempo qualitativo -, no qual estão inscritas as marcas e interferências que, de certa forma, desenham os contornos da identidade pessoal e profissional” (RANGHETTI, 2004, p.4 – grifo da autora).

⁵ Tardif (2007) afirma que os conhecimentos necessários à prática de professores provêm de diferentes tipos de experiências. Segundo este autor, “(...) o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”.

Desta forma, as narrativas são alternativas para que professores e professoras, através da releitura de suas atividades docentes, retomem a constituição de seu ser professor e de seu fazer docente, analisando suas incertezas e seus desassossegos e vislumbrando formas de agir frente às demandas cotidianas. Peres afirma

Isso nos remete a pensar sobre o quão importante é, durante a formação do(a) professor(a), trabalharmos com as incertezas e com as invisibilidades, com o intuito de exercitarmos a invenção, a intuição e a sensibilidade diante das demandas do cotidiano (PERES, 2006, p.52)

Visto que a formação de professores e professoras não acontece somente durante seus estudos formativos, mas representa um evento contínuo nas suas vivências profissionais, através de outros estudos, do enfrentamento da prática, da organização de conteúdos, da construção de sua atuação frente aos alunos e das formas como se relaciona com outros agentes do locus em que se insere (diretores, coordenadores, pais, entre outros).

As próprias relações representam uma questão fundamental do exercício da docência. Os imprevistos, constantes de nosso percurso de tornar-se professores e professoras, advêm das demandas do cotidiano nestas relações, na relação com a escola e com o que ela representa: relações de saber e relações de poder (PERES, 2006). Quanto a esta questão, Tardif afirma

Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação. (TARDIF, 2007, p.132).

Acredito que não só a gerência das relações com alunos e alunas, mas também a condução das relações com seus pares, com seus superiores e com os outros entes da comunidade escolar represente um dos grandes aprendizados a ser desenvolvido na docência. E as particularidades destas relações levam a condição apresentada pelo autor – da docência enquanto campo de incertezas e de dilemas, e que exige o desenvolvimento de tecnologias e formas de interação e organização social. Para Tardif,

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o

que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2007, p.132).

Pode se observar também, a partir desta citação, que as idealizações de professores e professoras sobre suas práticas permeiam sua atuação, na forma de crenças e convicções pedagógicas. Por isso, parece ter importância no exercício profissional docente processos de reflexão que possibilitem a conscientização dos seus motes de motivação e direcionamento, compreendendo quais são suas convicções, seus anseios e seus medos com relação à mesma. Para tanto, é somos levados a considerar que a formação de professores e professoras não se encerra em certezas e em práticas imutáveis, mas que se dá na conexão direta com a escola e com sua própria vida. Neste sentido, parece ser necessário que docentes dominem *não só* teorias educacionais, mas que tenham também meios para tratar das emergências ⁶da vida e das complexidades de relações humanas que afluem nos espaços educacionais (PERES, 2006). O professor sempre estará trabalhando em um contexto passível de compreensão através de diversos estudos científicos e teorias educacionais, ferramentas fundamentais em sua atuação, mas com objetos de trabalho que de uma forma ou outra, sempre fogem ao seu controle (TARDIF, 2007). Como nos indica este autor,

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2007, p.49).

Nesta perspectiva, as narrativas de si se apresentam como mecanismo de reflexão e também de enfrentamento de situações em constante transformação, tendo em vista que as relações estabelecidas entre professores e alunos não se encerram ou se determinam por uma só experiência, mas mesmo que se trabalhe com o mesmo grupo de alunos, se articula dentro da sala de aula atores com outras experiências e vivências, transformando-os e exigindo que professores se adaptem ao contexto vivido.

Professores e professoras podem utilizar-se das narrativas como meio de embrenhar-se em suas significações e razões docentes. Como afirma Oliveira, “As

⁶ Assume-se neste trabalho o termo “emergência” como o ato de emergir ou vir à tona, e não como caso de urgência.

narrativas de si nos fazem adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência” (OLIVEIRA, 2006b, p.182).

Narrar-se, escrever sobre si responde a uma injunção social (ARTIÈRES, 1998). A esta necessidade de registrar o que se viveu, de se afastar do vivido e de, finalmente, refletir sobre ele. Podemos compreender nossos processos formativos, uma vez que “estamos sempre nos tornando professores” (PERES, 2006, p.54). Mas esse arquivamento não se dá simplesmente e nem corresponde a uma realidade. Muito menos representa uma busca por algum tipo de verdade. Antes, nossas narrativas representam acordos com a realidade, em que nos tornamos capazes de manipular nossa existência (ARTIÈRES, 1998). Abrimos caminhos para ordenar vivências na construção de sentidos desejados para nossas vidas, sejam estes sentidos intrínsecos ou extrínsecos às nossas práticas. O narrador pode assumir o papel de espectador da própria existência, observando questões amplas de seu contexto específico, contribuindo dessa maneira para nossas vivências e mesmo para o compartilhamento de reflexões entre nossos pares. Conforme entende Artières,

numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas (ARTIÈRES, 1998, p.3).

Neste sentido, entretanto, cabe estabelecer alguns pressupostos. Não se busca neste trabalho o desvelamento de alguma questão ou a libertação total do indivíduo. O que se visualiza através dos objetivos e das construções metodológicas deste trabalho é a busca de mecanismos que auxiliem professores e professoras de música a compreender, a fazer acordos consigo mesmos e a observar suas construções através de suas narrativas e das narrativas compartilhadas por outros colegas.

2.2. Cuidado de si: análise de representações da própria prática docente

As narrativas representam, portanto, uma alternativa de cuidado de si, que neste sentido não segue seu significado usual, como cautela ou diligência com algo ou alguém. Antes, representa a reflexão sobre sua existência e suas vivências.

Nesta direção, a pesquisa autobiográfica apresenta-se como recurso de observação de sentidos e significados da docência. Ranghetti declara que,

a pesquisa autobiográfica apresenta-se como um dos caminhos para que os futuros professores identifiquem, em seus processos de formação, as raízes nas quais se aninha o 'sentido do sentido' do 'si mesmo' e da profissão que irão exercer (RANGHETTI, 2004, p.2).

Ao registrar e analisar sua própria vivência, professores e professoras se tornam capazes de compreender quais as imagens, as marcas e do que é imbricado às suas práticas pedagógicas. Desse modo, é possível resgatar seus sentidos e motivações a partir de sua profissionalidade, uma vez que o seu campo profissional se institui como locus em que não só habita, mas que também o constitui ao longo de suas experiências. A docência, portanto, não se constitui de uma só vez, mas ao longo da prática profissional sua existência modifica suas nuances e formas de ser e agir. Como afirma Peres, “um profissional se define pelo campo de prática que habita e constitui. Ao mesmo tempo, ele produz e é produzido por esse campo” (PERES, 2006, p.69).

Ao revisitar as próprias experiências através da pesquisa autobiográfica, professores e professoras podem apropriar-se de seus movimentos constitutivos, e assim tornar-se agentes ativos e conscientes de sua profissionalização. Além disso, a pesquisa autobiográfica, ao conduzir o desenvolvimento de alternativas de cuidado de si, enquanto meio de repensar e avaliar práticas educativas, permite validar experiências e representar movimentos que por vezes desencadeiam, ainda que de modo inconsciente, e suas representações em forma de sucessos, insucessos, angústias, medos e ousadias que, como afirma Ranghetti “muitas vezes, permanecem aninhadas no interior do ser, sufocando-o” (RANGHETTI, 2004, p.3).

No caso de professores em início de carreira, fase que representa um período crítico em relação a experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho (TARDIF, 2007) a pesquisa autobiográfica proporciona meios não só de compreensão, mas também de resistência a situações que marcam sua trajetória profissional e que podem desestimulá-los ou afetar suas

convicções e ações docentes. Através da pesquisa autobiográfica, professores e professoras podem revisitar suas potencialidades, recriando modalidades de ser e fazer-se professor, pois esta categoria de pesquisa nos permite

(...) refazermos alguns dos caminhos dos nossos porões interiores, sobretudo procurarmos, dentro de nós mesmos, onde e como as teorias ressoaram no futuro fazer pedagógico. A indagação, a incessante busca pela pergunta, a lida com os desassossegos, poderão nos levar a caminhos e práticas singulares e significativas (PERES, 2006, p.56).

Através destas e de outras formas de pensar a profissionalidade, os docentes se tornam capazes de, modificando os olhares sobre suas práticas docentes, observar diferenças e confluências com as outras partes com que se relacionam no cenário educativo em que atuam. Assim, se tornam capazes de compreender e organizar seus caminhos, na construção de uma docência da qual se apropriam.

Através deste conhecimento de si e do outro, é possível desenvolver as narrativas como dispositivos de formação e autoformação que se tornam proposições para espaços de experimentação de si, de conhecimento e autoconhecimento (OLIVEIRA, 2006b). Desta feita, as narrativas se tornam espaço não de revelação de sentidos da docência, mas de construção de sentidos e significados que permitem a realização de uma manutenção de suas estruturas e seus modos de ser professor. Formando, através da observação e reflexão, novos constructos que permitem reforçar, reavaliar e reformular as suas relações no contexto em que está inserido.

O cuidado de si, neste sentido, se dá como busca de simbolismos e das possibilidades de sua existência e de sua profissionalidade. Como afirma Peres, “descobrir que, antes, durante e depois da Razão, há outras florescências que garantem a vida e a transmissão da vida, garantem o sonho e a sua transmissão, garantem a utopia e a sua realização” (PERES, 2006, p.59).

O arquivamento de vivências permite o cuidado de si, também, por propiciar um distanciamento em relação a si mesmo. Com efeito, este é na verdade o desejo de quem arquiva a si mesmo: tomar distância, através de seus relatos e seus escritos, de si próprio (ARTIÈRES, 1998). Por meio deste distanciamento, os indivíduos que se narram se capacitam a repensar suas práticas como descrito ao longo deste subcapítulo, e assim desenvolvem alternativas de cuidado de si. Desta feita, o cuidado de si se dá, na perspectiva deste trabalho, ancorado ao

desenvolvimento de narrativas em forma de escritos de si, em que, através de um olhar para trás, se torna possível compreender a trajetória e o vivido no presente e projetar o futuro, num exercício contínuo.

2.3. Assumindo o discurso: as entrelinhas das narrativas

Essas normas que, sem dúvida, foram e que são construídas pelos indivíduos que nesse processo também se constroem a si mesmos, se expressam na linguagem, nas definições de realidade e de verdade, na maneira de ser, de trabalhar, na ordenação da sexualidade, na definição do permitido/proibido e são perpetuadas através de sua imposição ao todo social (MUELLER, 2002, p.210).

O cuidado de si e a descoberta dos gostos e desgostos da prática docente tomam forma neste trabalho, fundamentalmente através do uso de narrativas. As práticas de arquivamento de si reverberam no indivíduo, de forma que ele encontra os por quês de sua ação profissional cotidiana. Como afirma Artières, “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p.3)

A trajetória docente, em si, é fundada em uma rede complexa de representações e imagens que norteiam o caminho desejado por aqueles que ingressam na carreira docente (PERES, 2006). Ao recompor caminhos docentes por meio de narrativas, explicitamos competências, regras e recursos incorporados às suas práticas pedagógicas, que podem permanecer inconscientes e inacessíveis (TARDIF, 2007). Ao narrar-se, ao colocar-se como centro de seu discurso, professores e professoras se tornam capazes de criar as próprias versões de si. O discurso atua então como mecanismo para assumir as formas de se ver e se colocar na própria prática pedagógica, e, desta maneira, representa não uma “verdade” de sua prática docente, mas sim as interpretações que fazem de sua realidade.

Neste sentido, este arquivamento de si não tem uma função ocasional. Antes, ele permite que os indivíduos mantenham os arquivos pessoais, de forma que possam ver a identidade reconhecida (ARTIÈRES, 1998). Colocando-se como alvo de seu discurso, formam-se redes de resistência, que permitem o desenvolvimento de mecanismos de se colocar frente ao poder social instituído e de criar meios de

atuar em uma sociedade em que esse poder se coloca com uma função de mando, em que organiza a sociedade (MUELLER, 2002).

O discurso pode ser comparado, desta forma, a um jogo, em que cada indivíduo se coloca através de narrativas em espaços de *repetição do mesmo*, sendo esta repetição um dos pontos em que os autores se colocam e demonstram as formas de ser de suas possíveis identidades, formulando relações entre suas individualidades e prováveis vivências coletivas de seus pares. Desta feita, os discursos se completam, mas podem também se excluir ou ignorar aspectos anteriormente citados. Percebe-se que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2008, p. 52).

O desenvolvimento do discurso se torna relevante neste tipo de pesquisa, tendo em vista que revela o quanto é significativo o espaço para reflexão dentro da própria formação. Assim, professores e professoras se capacitam a apropriar-se com autoridade do caminho que pretendem percorrer.

As práticas de arquivamento do eu não são neutras, considerando que apontam os discursos assumidos por professores e professoras. Os discursos inerentes a essas práticas que se colocam possíveis para análise, entre outras formas, em meio às narrativas que recriam a vida simbolicamente, e fornecem suportes que tornam os docentes preparados para seguir o próprio processo profissional. Através da percepção de como compõe o próprio discurso, cada docente percebe os comprometimentos de sua história e pode observar como se articulam suas interpretações e a compreensão da realidade vivida e de como é afetado por ela.

Sendo que os docentes não se formam de uma vez por todas, mas continuamente desenvolvem a profissionalidade, os arquivamentos de suas vivências também são práticas incessantes, visto que ocorre uma intensa troca de influência nas esferas pessoais e profissionais de suas vidas.

Os discursos exercem, também, seu próprio controle. Conforme citado anteriormente, se articulam ou se ignoram e se excluem. Esta autorregulação pode apontar também para a possibilidade de que os discursos de professores não atendam aos interesses de um grupo maior. Entretanto, essa possibilidade aponta uma perspectiva em que professores podem analisar outros pontos de vista a partir

de uma atitude descentralizada, dispendo-se a considerar honestamente outras perspectivas presentes (LIMA, 2009).

Em um campo como o da Educação Musical, com diversas visões de como atuar e o que ensinar, a perspectiva de manifestação de discursos (práticos e teóricos) através das narrativas possibilita debates relevantes para o desenvolvimento da área e a percepção de modos de compreensão da área em sua diversidade e seu caráter político e social, como também a observação de possibilidades e experiências relacionadas à sua inserção na escola.

2.4. Diários de aula e cartas: observar e compartilhar dilemas

Eu quis mostrar, por fim, que a constituição pelo indivíduo de arquivos pessoais, longe de restringir e de circunscrever, é formidavelmente produtiva. Enquanto alguns poderiam crer que essa prática participa de um projeto de sujeição, ela provoca na realidade um processo notável de subjetivação. (...). Em suma, um dispositivo de resistência (ARTIÈRES, 1998, p.30).

Entre os professores pode surgir, portanto, a procura por narrar as experiências docentes. Nestas narrativas, professores e professoras têm a possibilidade de dialogar sobre suas práticas, suas tensões diárias, seus objetivos de trabalho, suas expectativas (e a quebra delas), as exigências dos espaços em que estão inseridos e outras questões inerentes aos seus contextos de trabalho. De acordo com Louro (2008), aparece a partir das reflexões de professores e professoras a necessidade da articulação de mecanismos que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de seus caminhos reflexivos, na direção de superar o cumprimento puro e simples de tarefas, materializando a intersecção dos atos profissionais de professores de música e a vida própria do sujeito que ensina. Por isso, torna-se relevante assumir uma perspectiva de reflexão e análise de dilemas que valorize a subjetividade destes professores e professoras de música. Este tipo de reflexão tem espaço dentro de pesquisas acadêmicas no sentido de que estas histórias de vida, embora particulares a cada professor, possuem aspectos que as tornam coletivas, e que fazem destes professores parte de um grupo social. Dias (2006) afirma que "(...) a história de vida, embora singular, é também plural,

porque é uma história vivida na história do coletivo, sofrendo influência deste e influenciando-o” (DIAS, 2006, p.95).

Esta dimensão ao mesmo tempo individual e coletiva é cara a muitos autores nas ciências sociais, particularmente nas abordagens (auto)biográficas, e tornar-se relevante para este trabalho na medida em que assumo o olhar coletivo para os professores de educação musical escolar das narrativas de si por escrito, minhas e do(s) meu(s) colega(s) com quem vou me corresponder.

Para compreender as alternativas eleitas neste trabalho para análise das subjetividades de professores e professoras de música, em primeiro plano, é imprescindível determinar o conceito tomado para o termo *dilema*. Dilema, na ótica assumida neste relato, é “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p.18). Os dilemas, assim, representam uma alternativa de registro que permite a visualização de todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão. Portanto, os dilemas representam aquilo que na prática é o foco de preocupação da atuação do professor, as encruzilhadas de sua prática docente.

Os dilemas têm uma dimensão intelectual e cognitiva e outra afetiva (ZABALZA, 2004). Isto porque, ao explorar os dilemas, há a racionalização das situações vividas, analisadas a partir de um distanciamento do sujeito com relação ao vivido por eles. Sua análise gera um aprofundamento intelectual da reflexão sobre as problemáticas do cotidiano de professores e professoras. Entretanto, estando as vivências particulares e profissionais de professores e professoras intimamente interligadas, se torna impossível não analisar a dimensão afetiva dos núcleos de tensão dos professores. Vemos que os dilemas provenientes das práticas de professores e professoras salientam a saturação do enfrentamento deles, tanto por uma dimensão quanto por outra. Por isso, sua análise conduz a compreensão de sua prática e da influência desta em outras práticas de professores e professoras.

Estes dilemas não necessitam apresentar em si uma solução. Antes, eles apresentam em geral polos opostos, mas que refletem ambos valores e soluções aceitáveis. Isto aponta a *insolubilidade* como característica dos dilemas. Entretanto, a análise destes possibilita um aprimoramento da prática profissional de professores

e professoras de música. Tardif (2007) aponta que a insolubilidade das problemáticas presentes em práticas docentes não apresentam “receitas” de como atuar corretamente, mas são capazes de apontar complexidades e instabilidades das relações e situações de sala de aula, ao afirmar o componente individual das relações de trabalho, sabendo que

significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas, às técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2007, p.129).

Muito embora os dilemas sejam pessoais, eles refletem um esquema de situações e tensões circunscritas em um contexto social maior e, embora não ofereçam respostas às problemáticas de professores e professoras de música, caracterizam-se como caminhos de reflexão sobre suas histórias profissionais.

Os dilemas refletem também *uma tensão por uma expectativa nunca realizada de todo*. Por isso, seu estudo permite que professores e professoras explorem, através da avaliação de suas práticas, a complexidade de sua ação profissional e, identificando seus constructos, observar quais os *pensamentos-desejo* (ZABALZA, 2004, p) que norteiam sua práxis educativa.

Os dilemas, entretanto, sofrem influência do imediatismo e das incongruências da prática docente na atualidade. Embora revelem as problemáticas do contexto de aula, e possam ser um conceito chave para estabelecer formas de compreender a gestão de sala de aula e refletir sobre ela, os dilemas são dinâmicos e, em meio às diversas atividades de professores e professoras, podem se perder se não tiverem algum tipo de registro, passando despercebidos. Portanto, para que possam exercer funções de mecanismo de reflexão sobre a prática docente, os dilemas necessitam de registro para que professores e professoras possam processá-los.

Um dos possíveis recursos para registro das aulas são os relatórios de aula. Neles, geralmente, existe espaços para o relato das atividades propostas, dos objetivos iniciais de ensino, das ocorrências das aulas e das modificações no planejamento. Embora boa parte dos relatórios de aula possua um espaço para reflexão pessoal, eles podem se tornar uma tarefa mecânica, e acabar por não propiciar o espaço necessário para adentrar na subjetividade de professores e

professoras. Dentro da perspectiva proposta por este trabalho, torna-se necessário fazer esse registro, mas buscar uma nova forma de pontuar suas experiências possibilitando ao sujeito que registre suas impressões mais íntimas, até mesmo as mais insignificantes, para que possa posteriormente analisar de forma distanciada seus dilemas e, assim, alcance maior compreensão de sua prática pedagógica.

Tendo em vista que neste trabalho busca-se a compreensão dos próprios dilemas dentro da prática docente e de sua inserção em um contexto maior, relacionando-os aos dilemas de pares que atuem em situações semelhantes, penso ser interessante o uso dos diários de aula, conforme a proposta de Zabalza (2004). Diários de aula são relatos mais subjetivos das práticas de professores e professoras, nos quais eles podem escrever suas práticas, mas também suas impressões, suas sensações, suas reações e todas as características mais pessoais de sua prática profissional. Em um primeiro momento, este exercício de escrita pode parecer demasiadamente centrado no sujeito. Mas na busca de uma autocompreensão, a escrita de diários permite que professores e professoras estabeleçam uma espécie de círculo de melhoria, e sejam inseridos em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de suas atividades. Os diários de aula podem representar uma escrita em que o trabalho de professores e professoras é reconstituído através de sua memória. Através desse trabalho de reconstituição, são geradas novas reflexões, representações e novos significados. Como afirma Oliveira (2006b),

O significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas (OLIVEIRA, 2006b, p.176).

Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, pela qual obtém informações analíticas e, passando uma série de outras fases, a previsão de uma necessidade de mudanças, a experimentação de tais mudanças e a consolidação de seu estilo de atuação, ou ainda de novos estilos de atuação. Através dos diários, é possível registrar dilemas e visualizar, após um distanciamento do ocorrido em sala de aula, longe dos impulsos do momento e da necessidade de resolução imediata das situações de sala de aula, quais foram as ações e reações de professores e professoras durante o exercício profissional. Desta forma, a escrita de diários de aula permite que professores e professoras revisitem elementos de seu mundo

pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção durante o seu trabalho cotidiano, visto que durante este trabalho se encontra submerso, completamente envolto na prática que exerce. Os diários de aula oferecem uma espécie de radiografia da nossa docência (ZABALZA, 2004). Escritas deste tipo permitem que professores e professoras se expressem de forma mais ágil e livre, possibilitando processos mais complexos de reflexão através de reconstrução das práticas docentes. Como afirma Pereira et al (2006),

(...) observou-se que a alternativa de uma escrita menos formal e mais poética, além de permitir uma grande agilidade, produzia maior impacto de reverberação nos sujeitos-leitores. Ou seja, percebeu-se que uma escrita mais poética era mais eficiente no sentido de ativar movimentos desencadeadores do processo de produção das subjetividades dos sujeitos envolvidos (PEREIRA et al, 2006, p.70).

Marquezan e Fleig (2007) usam diários investigativos como meio de ampliar processos reflexivos e buscar maior reverberação destes ao longo dos estágios supervisionados de alunas do curso de pedagogia. Os diários são colocados pelas autoras como meio de registro de suas práticas pedagógicas de forma mais poética, em que é possível “assumir a responsabilidade de construção com bases solidárias (...) para ultrapassarmos os limites da participação passiva” (MARQUEZAN E FLEIG, 2007, p.43). Por sua vez, Freitas e Paniz (2007) utilizam o diário de prática pedagógica como mecanismo de tomada de consciência e facilitador para reconhecer problemas e assumir a realidade escolar.

Uma vez que registra sua atuação em forma escrita, professores e professoras, transformados em autores, passam a ocupar também o papel de espectadores, distanciando-se do que é mostrado, vivenciando estranhamentos e criando mecanismos e alternativas de compreensão e reflexão sobre o vivido, os movimentos formadores e as afecções sentidas. E assim, é possível perceber-se seus desejos. Percebe-se um possível *desejo de liberdade* que, através deste distanciamento e análise dos relatos, pode ser reconquistado e aguçado a partir da desta autoconsciência. Professores e professoras se capacitam, então, a estabelecer seus próprios parâmetros de atuação, legitimando suas formas de ser e agir na docência (RANGHETTI, 2004). Escrever sobre si traz consigo a racionalização do vivido a partir do exercício da memória realizado para o desempenho da escrita e, nesta racionalização, a reconstrução das experiências.

Essa escrita permite também a socialização, se for desejada, dos dilemas e das práticas, visto que os diários permitem em sua leitura a socialização de suas reflexões. Os processos de subjetivação que são desencadeados não se esgotam, portanto, em si mesmos, mas como afirma Pereira et al,

Vale dizer que, uma vez que os processos de subjetivação não se esgotam, cada vez que uma escrita era produzida, um novo quadro já se havia desenhado, fazendo com que novos elementos fossem trazidos à tona, suscitando outras conexões, outros encadeamentos, outras conexões (PEREIRA et al, 2006, p.70).

Os diários não refletem a busca de uma verdade. Antes, ao escrever os diários, assume-se a apresentação de uma visão pessoal, de “versão de parte” dos acontecimentos (ZABALZA, 2004). Entretanto, a visão pessoal permite a análise de uma visão primeira, dos protagonistas da ação docente. Ainda, pela capacidade aqui já descrita de registrar emoções e ações práticas, que em geral perdem rapidamente seu vigor e sua intensidade e transformá-las em realidades estáveis e manejáveis, os diários se tornam meios de formalizar experiências e documentar práticas. Ao fim de tudo, realiza-se um projeto cuja conclusão é um produto, algo real e objetivo à nossa disposição. Conceitualmente, portanto, esta estratégia metodológica centra-se na análise de situações.

A capacidade de penetração nos campos subjetivos dos docentes trazida pelos diários os aponta também uma ferramenta metodológica de empoderamento de professores e professoras, uma vez que exerce sobre os indivíduos a possibilidade de autorreflexão, podendo ser também complementada por outras técnicas de pesquisa (ZABALZA, 2004).

É certo, entretanto, que tal exercício traz em si novas demandas ao professor. Embora não haja a necessidade de que a escrita dos diários seja ao fim de cada jornada de trabalho, pode-se tornar uma tarefa que exige um esforço para que mantenha sua continuidade, mesmo que extenuados pela rotina de trabalho. Mesmo assim, eles representam uma alternativa de registro possível aos docentes, tendo em vista que adequam situações reais através de metodologias técnicas a fins científicos.

A técnica de escrita de diários aponta diversos aspectos da prática educativa, ainda que o faça baseada em um único ponto de vista. Mas ela pode ser interativa por permitir que seu autor compartilhe seus dilemas através de sua leitura ou de

outros meios. Desta forma, ela conduz a um feedback auto-proporcionado, visto que requer que professores e professoras se estabeleçam conexões e relações entre novas informações e informações já conhecidas, formando uma estruturação deliberada do significado. Os diários também representam alternativas de escritas pessoais ativas, em que sua prática é reconstruída linguisticamente e, posteriormente, a reconstrói como discurso prático e, por fim, como atividade profissional.

Assim, a escrita de diários proporciona uma reflexão sobre o objeto narrado (planejamento e andamento das aulas, características dos alunos, espaço, objetivos, etc.) e uma reflexão sobre si mesmo (indivíduo como ator e, portanto, protagonista dos fatos escritos, como indivíduo capaz de sentir e sentir-se, ter emoções, desejos e intenções, formando o que pode ser denominado como componente expressivo dos diários). O envolvimento pessoal na realização do diário é multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário como o seu sentido. O diário vai estabelecendo a sequência dos acontecimentos na medida em que se forma na proximidade dos seus assuntos e de quem o escreve.

No diário, se percebe não apenas o transcorrer da ação como a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre o diário. Nesse sentido, o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos. A definição da situação e da relação é também outro dos componentes desse contexto pragmático do diário e pode afetar fortemente o seu sentido. O diário, nesse sentido, se torna um espaço de troca. Ao longo da narração, professores e professoras vão travando conversas tanto consigo mesmo quanto com prováveis destinatários do relato. A esse respeito, o diário tem se situado teoricamente no marco do interacionismo simbólico e da pragmática comunicacional. Interacionismo simbólico no sentido em que proporciona um locus de compartilhamento de dilemas, através do registro e da possibilidade de compartilhar os mesmos, uma vez que, quando escritos, se tornam um material concreto, passível de troca. E pragmática comunicacional no sentido de construção de meios de comunicação entre os professores envolvidos. Há sempre no diário um jogo relacional em ação, uma negociação de expectativas entre o autor e sua obra e entre o autor e os virtuais destinatários. Essa troca nem sempre acontece em termos lógicos ou explícitos. Antes, nele interagem evidências e perspectivas subjetivas,

certezas objetivas e sensações pessoais à margem de e inclusive contra tais certezas.

A análise dos diários exige uma primeira leitura exploratória, da qual sugere-se seguir para uma segunda leitura com destaque de prováveis categorias (ou pautas) e posterior reflexão sobre os dados.

O diário se apresenta, desta forma, como instrumento de alto valor normativo, visto que obriga o professor a reconstruir o evento, propicia um distanciamento que permite um certo controle sobre a situação objeto da narração, e esta possibilidade de distanciamento da sua própria atuação permite vê-la em perspectiva e de forma mais consciente.

Tendo em vista o potencial de compartilhamento de subjetividades que a escrita de diários carrega, levando-se em conta também que alternativas de escrita autobiográfica tem em si uma intenção de testemunhar e também uma busca de distanciamento de suas próprias vivências, tomando posição como espectador na reconstrução de sua própria existência (ARTIÈRES, 1998), propôs-se neste trabalho a escrita de diários pela autora, e, posteriormente, a socialização dos dilemas observados com outro(s) professor(es) de música em instituição particular de ensino, compartilhamento esse realizado em forma de cartas eletrônicas em que foram discutidos os dilemas levantados ao longo da pesquisa. Assim, coletamos os diários e trocamos entre os professores participantes os nossos escritos. Desta maneira, se tornou possível observar que questões são particulares aos professores e quais dilemas são compartilhados por professores de música.

Os diários foram escritos no período entre os meses de setembro de 2013 e janeiro de 2014. Cada professor participante da pesquisa deveria escrever seus diários, em documento de word, e enviá-los aos outros professores por meio de um grupo privado em uma rede social. Desta forma, todos os diários ficaram disponíveis e os professores envolvidos puderam escrever os novos diários com base em suas práticas, mas relacionando-as também ao que era apontado por seus pares.

Os professores sujeitos desta investigação foram selecionados a partir da proximidade com a pesquisadora e de acordo com suas práticas profissionais. A identificação da pesquisadora com as vivências de outros professores também foi critério de seleção dos pesquisado, uma vez que um dos questionamentos era como indivíduos com vivências análogas às minhas perceberiam as questões levantadas ao longo dos diários. Em função da proximidade da pesquisadora e dos

pesquisados, o convite para participação na pesquisa foi feito por contato telefônico e conversas pessoais, seguido por um encontro para esclarecimento e solicitação de permissão do uso dos dados que seriam produzidos.

3. ENCONTROS E DESENCONTROS NOS DIÁRIOS DE PROFESSORES DE MÚSICA

3.1. Caminhos de construção e organização da análise de dados

Dentro da perspectiva apresentada, estabeleceu-se que a coleta de dados ocorreria quinzenalmente, através de correspondência eletrônica de três professores da rede particular – um professor e uma professora com alguns anos de experiência e um professor que se inseriu a menos tempo no ensino na rede particular – trocadas a partir de diários escritos em forma de cartas. Entretanto, algumas questões se colocaram frente à coleta de dados. Inicialmente, ao escrever a primeira carta, surgiram algumas questões que poderiam ser interpretadas através das relações de gênero estabelecidas, que não me pareciam claras em um primeiro momento. A fim de obter um parâmetro para a análise de tais questionamentos, foi convidada uma segunda professora que também havia se inserido na rede particular

de ensino no ano de 2013. Desta feita, o grupo de sujeitos da pesquisa ficou assim distribuído: dois professores, um em início e um em meio de carreira profissional, e duas professoras, nos mesmos estágios profissionais.

A coleta de dados não teve início no prazo esperado. As dificuldades que encontrei no cotidiano escolar ao iniciar minha prática docente em escolas de educação básica me reencontraram, e por isso as providências para a escrita dos primeiros diários tardaram. Embora a proposta inicial fosse de escrever os diários quinzenalmente, não conseguimos manter este prazo.

De acordo com a proposta inicial, a autora desta pesquisa escreveria o primeiro diário. Este seria enviado para os outros participantes da pesquisa e serviria como exemplo de escrita e texto motivador das primeiras reflexões. Na medida em que os textos fossem escritos, eles seriam compartilhados em uma plataforma comum aos quatro professores, em uma rede social. Esta forma de envio possibilitaria que todos os pesquisados tivessem acesso aos diários, e assim pudessem escrevê-los com base nas reflexões de todo o grupo. Assim, estabeleceriam uma espécie de reflexão coletiva, em que os dilemas dos professores seriam compartilhados e analisados em conjunto.

Tendo em vista que os dados foram produzidos no decorrer do último trimestre letivo das escolas regulares, eles se encaixaram em um período de intensa atividade para os indivíduos envolvidos. Por isso, não foi possível manter a frequência de escrita planejada inicialmente. A expectativa de que cada professor produzisse em torno de seis diários não foi cumprido. Entretanto, as reflexões e os diálogos que se estabeleceram através das sensações de pertencimento e estranhamento na identificação dos casos trouxe considerações interessantes a este trabalho.

Os dados constaram de um número variado de diários: o sujeito de pesquisa que foi chamado de Professora 1, escreveu três diários de aula. O sujeito chamado de Professora 2 escreveu dois diários. Os sujeitos de pesquisa denominados como Professor 1 e Professor 2 escreveram um diário cada, totalizando ao fim do processo de coleta de dados sete diários de aulas. Os quatro participantes da pesquisa concluíram o curso de graduação de Licenciatura em Música.

Como havia a possibilidade no início da escrita deste trabalho que a escrita dos diários poderia se tornar uma tarefa difícil em função das outras atividades diárias de cada um dos pesquisados, optou-se por fazer um apanhado geral das impressões de cada um em um determinado espaço de tempo em cada diário. Tendo em vista

que esta escrita não tem condições de se eximir do que foi vivido anteriormente por cada um dos pesquisados, e também observando que o tempo entre os diários foi variável, por razões aqui anteriormente expostas, os diários acabam apresentando as visões dos professores como um todo. Ainda assim, aparecem exemplos tanto de situações quanto de casos específicos, segundo as categorias a serem vistas no decorrer.

Observa-se entre os pontos inicialmente destacados na análise de dados a retomada de sua trajetória profissional e o ordenamento de suas práticas pedagógicas, segundo os objetivos individuais. Posteriormente, os professores discorreram sobre suas atividades e as relações com casos específicos de turmas curriculares e oficinas que dirigem nas escolas. Apontaram questões sobre o relacionamento com outros sujeitos da comunidade escolar, a estrutura do trabalho, as suas próprias expectativas com relação ao trabalho, sobre a realidade do trabalho docente e sobre como veem expectativas e concepções alheias sobre seu trabalho.

Nesta direção, no processo de análise, buscou-se refletir através da associação de falas semelhantes e da busca da compreensão dos relatos, através do qual foi possível elencar novas possibilidades para o vivido, apontados pelos próprios professores em seus diários de aula.

A análise de dados partiu do modelo de Zabalza (2004). Assim, ela constou de cinco etapas. A primeira delas foi a leitura preliminar dos dados – etapa que constava do levantamento das primeiras impressões sobre os diários. Nela, buscou-se firmar as primeiras sensações a respeito dos escritos dos participantes da pesquisa. Segundo Zabalza (2004), nesta etapa é esperada simplesmente uma leitura completa dos diários, buscando fugir de uma antecipação prematura dos fatos descritos. Assim, evita-se tomar conceitos pré-estabelecidos sobre os dados. Ainda de acordo com o autor,

A primeira aproximação aos conteúdos de um diário nos permite ter uma visão geral do que esse diário conta, da mesma maneira que, se lemos uma biografia, fazemos uma ideia da vida do sujeito “narrado” (ZABALZA, 2004, p.147).

Ao perpassar esta rota de análise de dados, vislumbra-se um caminho que possibilite perceber nuances de suas práticas e características e as matrizes intrínsecas que guiam o fazer pedagógico das professoras e dos professores de música que dela participaram.

Desta feita, em um segundo momento, realizou-se a análise dos padrões de escrita dos sujeitos dos diários e das comparações entre os assuntos neles abordados, observando padrões de repetição que pudessem se estabelecer ao longo de suas escritas. Neste ponto foi possível também determinar, de forma preliminar, as questões particulares e as problemáticas que são compartilhadas entre eles.

O terceiro passo foi a identificação dos pontos temáticos que podem ser vistos nos escritos e como eles se comunicam transversalmente com os pontos temáticos de outros diários. Para tanto, procedeu-se uma releitura dos dados, buscando detalhar pormenores nas categorias destacadas inicialmente. Então, seguiu-se a divisão dos tópicos propostos a partir dos critérios de similaridade e complementaridade dos temas abordados nas falas dos professores.

Desta forma, segue a análise de dados. Tendo em vista que este trabalho, devido a diversas circunstâncias, não ocorreu no tempo previsto ou em condições esperadas, tem-se em mente que os dados apresentam uma gama extremamente variada e com riqueza de questões expressas, destacando-se aqui uma análise preliminar que, em trabalhos posteriores, poderá ser explorada de uma forma mais aprimorada.

3.2. Tornar-se professor: expectativas, motivações e realidade da prática docente

Permita a suas próprias avaliações seguir o desenvolvimento próprio, tranquilo e sem perturbação, algo que, como todo avanço precisa vir de dentro e não pode ser forçado nem apressado por nada. *Tudo* está em deixar amadurecer e então dar à luz (RILKE, 2013, p.36).

Os diários, propostos como ferramenta de subjetivação da trajetória dos docentes, trouxeram diversas questões à tona. Como a escolha dos participantes da pesquisa foi feita por proximidade da pesquisadora, a maioria deles não trouxe em si uma apresentação formal dos participantes da pesquisa. Entretanto, o professor 2 iniciou seu relato contando quais foram suas experiências profissionais e sensações relativas à docência em Música; primeiramente, como professor de instrumento; posteriormente, como professor da disciplina Música, componente curricular das turmas com que trabalha em uma escola particular de Santa Maria, com turmas de

terceiros, quartos e quintos anos. Este professor teve o início de suas atividades em escolas no ano de 2013 – contando com cerca de seis meses de experiência nesta modalidade de ensino quando escreveu seu diário de aulas⁷.

Ele inicia o diário descrevendo sua atividade profissional, expondo sua atuação após a conclusão do curso universitário. Ele diz: “desde que me formei só dei aulas individuais de violão, guitarra e teoria. Tenho uma carga horária grande só deste tipo de aula.” (Professor 2, Diário 1, p.1). Esta descrição não só conta o que fazia aquele professor, mas tem a função de fio condutor, levando-o a uma retomada de sua formação, através das experiências profissionais que relata. Seguindo esta retomada, o professor 2 afirma que, embora no início de sua experiência com aulas particulares de música ele tivesse certa preocupação com suas atividades, foi adquirindo maior controle da atividade profissional ao longo do tempo, alcançando uma gerência mais tranquila de suas vivências naquela modalidade de ensino (aulas particulares de instrumento). Ele afirma:

Lembro de quando comecei a dar aulas de instrumento, como me preocupava com cada aula, com tudo que iria fazer e tal, e hoje em dia, tudo flui com naturalidade, tenho o domínio do que ocorre durante a aula, não perco o sono mais. (Professor 2, Diário 1, p.1)

Ao retomar experiências que antecederam sua inserção no ambiente escolar enquanto docente de Música, o professor refaz seus caminhos e métodos de formação, estabelecendo um paralelo entre a prática docente anterior e a prática docente atual. Desta feita, ele se capacita a compreender e analisar a trajetória profissional, traçando as características de sua atuação como professor em uma escola particular. O professor 2 observa que

No começo foi difícil, a mesma preocupação que tinha quando comecei com aulas individuais, o mesmo nervosismo. Seis meses depois me sinto um pouco melhor, porque já passei da fase dos testes que as crianças fazem quando estão te conhecendo, com algumas turmas peguei um pouco de intimidade e cumplicidade, as aulas funcionam. (Professor 2, Diário 1, p.1)

Neste trecho de seu relato, infere-se não só a busca de mecanismos que fundamentem a formação de sua profissionalidade ao longo da própria experiência profissional, mas a criação de mecanismos que o possibilitem se adequar aos

⁷Optei pelo uso do termo “diário de aulas” por ser um registro das experiências dos professores em um período vasto de aulas, e não em uma aula específica ou exclusivamente.

meandros do contexto em que se inseriu. Ao afirmar que passou da fase de testes que as crianças fazem quando estão conhecendo o novo professor, ele intrinsecamente aponta a necessidade de estabelecer um ambiente em que possa, enquanto autoridade daquele espaço, desenvolver um tipo de relacionamento que inspira confiança e traz em si um nível de cumplicidade com seus alunos. Ele destaca a importância de sua preparação e a segurança que sua experiência profissional traz, mas também enfatiza que é necessário estabelecer relações com os alunos e entre eles, para que se conduza os processos pedagógico-musicais de maneira mais significativa e efetiva.

Segundo Losada,

Há sempre um passado, que é recriado a partir do presente. A relação com esse passado faz parte a instituição da sociedade: os conteúdos dessa tradição são recriados (reinterpretados?) segundo as significações imaginárias do presente (LOSADA, 2006, p.34).

Neste sentido, o professor retoma através do relato de suas vivências atuais os processos através dos quais tornou-se professor. Ao descrever e repensar tais questões, ele destaca suas primeiras impressões e a transformação delas ao longo do tempo. Assim, pode se tornar capaz de perceber como constrói os significados de sua atuação e de seu modo de ser professor.

A professora 2, por sua vez, destaca no início do primeiro diário de aulas suas expectativas iniciais a partir de sua inserção no contexto de aulas de Música em escolas particulares de educação básica. Esta docente ingressou recentemente nesta modalidade de ensino. Antes, já desenvolvia atividades como professora particular de instrumento, de forma semelhante ao professor 2, e a primeira sensação que ela destaca é a de se sentir necessária. Como o diário foi escrito em meados de setembro e outubro – o que correspondeu aproximadamente ao início do último trimestre letivo nas escolas particulares –, alguns professores já estavam em fase de preparação de apresentações de fim de ano nas escolas em que atuavam. Contando também com cerca de seis meses de experiência em ambientes escolares, ela começa apontando o quanto estava trabalhando além do habitual. Mas, ao fazer isto, ela reforça o aspecto positivo – o de se sentir necessária ao contexto em que atua. Entretanto, este sentir-se necessária parece, em uma primeira interpretação de sua fala, ter sentido dentro de uma busca pela sua

valorização dentro do contexto escolar, e mesmo da valorização da área para a qual pertence. Destacam-se estas questões a partir de sua afirmação:

Então... demorei para escrever porque estou correndo demais. Estou fechando quase 20hs extras este mês! (...) eu até que estou numa fase boa... me sentindo necessária. Mas o final do ano está chegando e os professores de música são lembrados nestes momentos. Começa o mês de outubro e você pode esquecer seus planejamentos. Eu nunca gostei destes rótulos que professor de música ganha. Tenho tentado mudar a visão de algumas pessoas da escola a respeito disso mas está difícil. Eu não sei dizer não... e quando tu dá a mão, querem o braço. O lado positivo é que estou ganhando reconhecimento por estas correrias. (Professora 2, Diário 1, p.1)

Algumas questões iniciais partem deste trecho. Em primeiro ponto, quando ela fala que “os professores de música são lembrados nestes momentos”. Passariam os professores de música despercebidos, esquecidos pelos corredores das escolas? Não acredito que seja isso, mas que professores e professoras de música acabem obtendo destaque nestas situações específicas. Estes profissionais acabam tendo destinado para si papéis de divulgação de atividades que sejam recebidas mais expressivamente e que chamem mais a atenção da comunidade escolar, assim como funcionem como um tipo de propaganda da instituição. Une-se a isso a questão de que a disciplina música é uma novidade no ambiente escolar enquanto disciplina obrigatória. Nem por isso tem disponibilidade de materiais didático-pedagógicos, ou mesmo de metodologias mais diretamente aplicáveis como em outras disciplinas. Assim, ela exige que os profissionais planejem suas atividades com pouco material base de referência. Então, se o professor da turma seguirá com as aulas de matemática, português, e outras disciplinas, com metodologias e conteúdos bem definidos, o professor de música, embora tenha definido seus conteúdos, tem que estar sempre construindo formas de trabalhá-los, de maneira atrativa, criativa e que possua notoriedade no contexto escolar. E esta situação pode gerar uma sensação de desamparo, de necessidade de mais auxílio que nem sempre é alcançada.

Por conta destas questões, aparentemente o papel do professor de música não tem uma definição muito clara. Cada parte da comunidade escolar acaba por avaliar suas funções ideais de forma distinta. Parece que, nesta primeira etapa, a professora 2 demonstra buscar ainda definir seu papel em seu espaço de atuação

profissional, de acordo com as definições dadas por ela à função. Penna (2012) aponta que uma pretensa liberdade no exercício docente de professores não só de música, mas de arte em níveis gerais, permite muitos tipos de práticas: desde a atuação de professores em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de prática instrumental ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas, ou mesmo com a cópia de textos passados no quadro. Professores e professoras de música, envolvidos neste emaranhado de possibilidades, buscam sua própria forma de trabalhar com o ensino de música. Nisto, reflete-se uma intenção de quebra de conceitos que parecem ser formados sobre professores de música.

Ao afirmar que nunca gostou dos rótulos dados aos professores de música, ela indica que não concorda com todas as atribuições que lhe são dadas. Esta questão se intensifica em face da afirmação de que “quando tu dás a mão, querem o braço”, que vislumbra um possível aproveitamento e uma sobrecarga da profissional. Neste sentido, a professora de música, como única representante de sua área, pode se encontrar em meio a relações de poder desiguais, às quais nem sempre possa reagir. Mesmo que a disciplina Música seja parte da disciplina Artes, este trabalho não é necessariamente realizado de forma integrada. No caso desta professora, que atua em turmas de séries iniciais, as aulas de Artes são trabalhadas pelas professoras regentes da classe, que acabam sendo um grupo com maior expressividade, principalmente, em função de serem em maior número e por estarem presentes por mais tempo no ambiente escolar.

As questões apresentadas pelos professores, entretanto, não podem ser consideradas completamente indesejadas. Embora nos diários apareçam questões relacionadas a desejos ainda não alcançados em suas práticas, existem também apontamentos de compreensão do espaço em que atuam e de suas especificidades. Nesta direção, o professor 2 indica suas motivações quando ingressou no ambiente escolar. Ele aponta que optou pelo trabalho em escolas por precisar de maiores desafios, mais dinheiro e para contar com uma alternativa de trabalho, obtendo uma fonte de renda alternativa a que já possuía⁸. (Professor 2, Diário 1, Página 1). Por

⁸Na citação original, o professor 2 diz: “Resolvi dar aula em colégio por precisar de um desafio maior, mais dinheiro e ter uma alternativa” (Professor 2, Diário 1, Página 1)

esta afirmação, observa-se que o trabalho é uma fonte de renda alternativa e complementar para o professor em questão. Entretanto, observa-se também, uma motivação pessoal: estabelecer um desafio, uma novidade, a oportunidade de obter experiências em outra modalidade de ensino. Neste sentido, o seu exercício profissional não representa somente uma alternativa de renda, mas apresenta uma dimensão pessoal, em que o professor busca não somente cumprir os compromissos por serem parte de uma agenda profissional, mas também por serem um compromisso pessoal, uma espécie de estímulo pessoal.

Seguindo este raciocínio, o professor 1 aponta em seu relato que em sua atividade profissional acaba por assumir responsabilidades pelo material e se preocupa com questões do espaço que, em um primeiro olhar, não seriam suas. Ele se preocupa em fornecer instrumentos, buscar ambiente adequado e administrar os horários das aulas para além de simplesmente entrar e sair das turmas atendidas nos horários determinados, com materiais preparados que estejam em espaços de responsabilidade de outros, alterando assim sua rotina, de forma que o impede muitas vezes de cumprir as responsabilidades da maneira que considera adequada. Desta forma, ele é afetado tanto pelo contexto quanto à impossibilidade de acessar os recursos necessários à sua prática em tempo hábil para realização de suas atividades. Considerando que, pelo senso comum, a instituição deveria fornecer não somente os materiais necessários ao trabalho profissional, mas também proporcionar acesso livre do professor a estes, a situação acaba por gerar uma situação desgastante, que por fim conduz o professor ao desestímulo. A aparência é de que sua aula não é tão importante, que pode ser levada de forma leviana. E mesmo que este não seja o pensamento corrente nas instituições em que trabalham, situações deste tipo parecem, em uma apreciação das entrelinhas dos dados, gerar certo estresse. Nestas condições, a imagem inicial da atuação do professor é como que corroída pelas situações inadequadas do cotidiano docente.

Ao apontar outra questão, a professora 2 demonstra que não só as condições materiais, mas também a necessidade de criação constante inerente às aulas também gera desgastes na docência. Ela afirma que em sua prática existe uma busca constante por novidades e por alternativas criativas para as atividades de sala de aula. Parece que esta questão se relaciona diretamente às expectativas da comunidade escolar – pais, alunos, administradores e outros professores – de que as aulas de música sejam inovadoras, inventivas e dinâmicas. Neste sentido, a

professora 2 afirma ter se concentrado em inovar, criar e pesquisar ao longo do ano, mas que não havia mais espaço ou energias para tal. Em suas palavras a professora diz:

Passei o ano inteiro inovando, criando, pesquisando e estudando. Dei aulas divertidas e diferentes... mas o final do ano chegou. E sabe aquele momento que tu sentas pra planejar e tu pensas: e agora?! Eu quero que minhas aulas continuem no mesmo nível, mas não tenho energia pra isso. Estamos em outubro... pelas minhas contas, minha criatividade terminará no início de novembro, e aí? Aí que tu acabas vendo o lado positivo em ajudar nas festas do final do ano. (Professora 2, Diário 1, Página 1)

Ao ponderar sobre as palavras da professora, é possível atentar para a situação em que ela se sente solitária no prosseguimento de suas atividades docentes, sem que ela aponte outra fonte de planejamento de tais atividades que não suas pesquisas e outras ações provenientes de seus próprios esforços. Deste modo, parece não haver caminhos de diálogo com outros entes da comunidade escolar que possam auxiliá-la neste processo. Desse modo, a professora acaba utilizando-se da estrutura, e não somente se submetendo a ela. Ao declarar que acaba por ver os aspectos positivos das questões impostas pela escola em determinados períodos, a professora não aponta simplesmente se adequar às necessidades e aos anseios do seu ambiente de trabalho, mas também faz uso dessas necessidades e expectativas para “tomar um fôlego” da pesquisa e criação de atividades diferenciadas para suas aulas.

Estas reflexões nem sempre são bem-vindas. A professora 1 aponta que as considerações tecidas por ela em sua fala no primeiro diário foram evitadas, em função de não reviver questões desagradáveis. Isto se revelou, em parte, pela visualização de situações que, embora possam trazer à tona aprendizados e alternativas para o enfrentamento de situações diárias, podem apontar desapontamentos, instabilidades e incertezas da prática docente. Neste sentido, a professora afirma: “tenho medo do que vou encontrar quando começar a escrever” (Professora 1, Diário 1, p.1). É possível notar, desta forma, que mesmo que os diários representem um instrumento de empoderamento dos sujeitos, este processo se dá por vezes por meio do ato de defrontar-se com o íntimo de suas vivências profissionais.

Os professores e as professoras de música são desafiados dessa maneira a enfrentar e aprender a organizar-se em meio a essas condições e exigências do

trabalho. Tais situações não são de alcance pleno dos docentes. Entretanto, “se algumas dessas condições fogem do alcance da ação imediata do educador, o ato pedagógico é a prática que lhe é própria, sendo de sua responsabilidade redirecioná-lo, apesar de todas as dificuldades” (PENNA, 2012, p.46).

Neste sentido, a leitura inicial dos diários e a análise dos apontamentos dos professores sujeitos da pesquisa permitiram a visualização e a análise de pontos destacados pelos docentes no decorrer de suas narrativas. Desta feita, destacam-se neste trabalho, ainda que de forma proeminente, algumas questões que se interligam ao longo dos diários de aulas.

3.3. “Acho que estou ficando mais forte e seguro” – Processos de subjetivação e relação de professores com a escola à luz dos diários

O processo de escrita de diários se apresenta como uma alternativa de relato de atividades cotidianas e de rememoração de situações vividas. Entretanto, para além destas questões, a escrita dos diários e o compartilhamento dos dilemas apresentados neles possibilitam a constituição de acordos com as experiências vividas, na medida em que os professores, mais do que compreender o que lhes ocorre, promovem, através de seus escritos, acordos com suas experiências profissionais.

Nesta direção, o professor 2 aponta que, no atual estágio de suas atividades profissionais, consegue dar prosseguimento às suas atividades de forma mais confortável. É possível perceber que ele não só discorre sobre suas práticas corriqueiras, mas estabelece em sua narrativa relações de efeito e causa, além de observar pontos positivos e negativos de sua docência, marcando pontos de aceitação de si e de acordos com a realidade.

No geral, acho que estou tranquilo com o ensino de música. Acho que por ter um tempo entre as aulas, não dou aula pra turma todos os dias, tenho um intervalo de uns 3 ou 4 dias entre as aulas, me dá tempo para pensar e chegar nas aulas sem estar estressado. Também não me martirizo se não esta dando certo, sei lá, no começo sim, mas com o tempo fui abstraído um pouco. Penso que se ajudar eles a se tornarem um pouco mais educados, saber ouvir os outros e se ouvir, já está valendo. Eles sempre vão guardar um pouco do que é dado. Não me considero um ótimo

professor, longe disso, mas acho que estou cada vez mais forte e mais seguro. (Professor 2, Diário 1, Página 3)

Desta maneira, o professor estabelece, através do ato de contar sua história, novos sentidos para sua prática, fundamentando novos objetivos e fortalecendo as imagens que formou de si.

Através de processos de subjetivação como o apresentado pelo professor 2, professores compõem suas formas de ser e fazer dentro de um contexto com o qual ele aprende a trabalhar, mas que não lhe é de amplo domínio. Assim, suas narrativas e os processos de reflexão e subjetivação nelas gerados recriam as formas de ser e agir na docência. Conforme Larrosa,

(...) essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto. (LARROSA, 2011, p.48)

Ao contar-se, o professor reorganiza relações e estabelece novas redes para a fundamentação de sua atividade profissional. Neste sentido, a professora 2 afirma:

Acho que será um processo longo para todos nós, mas devemos nos ajudar sempre que possível. Não estamos indo pra escola com a mesma cabeça de quando vamos tocar música no barzinho da esquina. Não, eu não vou tocar violão e cantar em todas as festas da escola porque, para te falar a verdade, às vezes música me cansa. Música é minha vida, meu prazer, meu amor... mas também é meu trabalho. Posso querer relaxar e escutar outra pessoa tocando, posso simplesmente me sentar em silêncio e meditar. Nós não somos artistas felizes o tempo inteiro. Somos professores-artistas mas, acima de tudo, pessoas. E eu acho que é disso que não podemos nos esquecer. De que música é o nosso trabalho também, e que às vezes vamos nos decepcionar com a maneira como as pessoas levam o nosso trabalho pra vida delas (alunos, professores, etc). (Professora 2, Diário 2, Página 1-2)

Por esta via, as reflexões passam a ser não somente sobre o seu contexto diretamente, mas também abordam o contexto em geral, incluindo os casos dos colegas. Neste trecho específico, a professora tece considerações sobre a implementação da Música enquanto componente curricular obrigatório na escola. Ela aponta a importância de que os professores se ajudem, em um momento de incertezas e novas adequações da profissão. Por conseguinte, fortalece a

perspectiva da formação de redes de suporte entre os professores, que não interfiram realmente em suas práticas, mas sejam auxiliares em sua compreensão do vivido e em seu fortalecimento dentro da profissionalidade. Em um sentido figurado, esta rede poderia ser representada através de uma relação com as artes circenses. Os artistas circenses apresentam espetáculos em que precisam exibir seu equilíbrio e outras altas habilidades. Entretanto, entre malabares, tecidos e monociclos, alguns artistas precisam caminhar em determinados momentos pela corda bamba. Nestes momentos, é necessário que exista uma rede de proteção, um mecanismo que garanta que em caso de queda o artista possa se recuperar. De forma semelhante, os professores de música são constantemente desafiados a realizar atividades que sejam apreciadas por alunos, pais, por seus outros colegas e pela equipe diretiva. Desta maneira, têm que demonstrar a todo o momento suas habilidades, ratificar seu equilíbrio e comprovar os méritos de sua atuação. Todavia, parece ser uma prática profícua. Neste sentido, desenvolvem-se práticas de autoformação baseadas no cuidado de si.

Toma-se neste trabalho o cuidado de si segundo a descrição de Filho (2011), quando afirma que “o cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é ‘exercício filosófico’, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência” (FILHO, 2011, p.20). Nas direções indicadas pelos dados obtidos no decorrer desta breve pesquisa, o cuidado de si aparece como cuidado intrínseco. Fundamentalmente, os professores participantes da pesquisa criaram ao longo das escritas dos diários de aulas formas de se comunicar consigo mesmo, de compreender suas trajetórias e de recriar imagens do que consideram como ideal dentro das possibilidades de suas atuações docentes. Assim, o sujeito estabelece sua atuação não só a partir das expectativas criadas sobre ele, ou sobre o que ele ouviu e leu sobre os procedimentos e as práticas de sala de aula, mas tem liberdade de estabelecer seus parâmetros pessoais como base de sua atuação, levando em conta as especificidades e as relações que ele estabelece em seu meio. Nesse ínterim, as suas impressões e sensações não são mais somente problemáticas, mas passam a ser encaminhamentos que lhe permitem fundamentar da maneira que considera mais adequada a atuação profissional, a partir de suas impressões e sensações. Neste sentido, ele passa a ser o seu objeto de estudo para o estabelecimento de formas de ser e agir no ambiente profissional. Passa a ser

sujeito ativo na sua prática, não só levado pelo contexto, mas que sabe jogar, “sujeito como objeto de saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída num processo, numa vida construída na maneira como cada um determinar” (FILHO, 2011, p.19).

Os processos de contar e recontar a própria trajetória trazem em si a possibilidade de desenvolver a pesquisa através de uma abordagem que leva o desenrolar do tempo em forma narrativa como perspectiva para a contextualização de novas aprendizagens (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014). Assim, nascem alternativas de compreensão dos reveses das práticas docentes de professores de música. Através destes processos, podem se encaminhar meios de relatar e refletir sobre as relações que professores de música estabelecem com os diferentes atores das comunidades escolares em que desenrolam suas atividades.

Ser professor envolve uma série de negociações, as quais ganham contornos particularidades de acordo com a especialidade de atuação do professor. Com relação aos professores de música, são compartilhadas questões gerais dos contextos de educação básica, mesclados com questões particulares como a organização de eventos artísticos e culturais. Assim, ele desenvolve o aprendizado de como negociar com as turmas para envolvê-las nas atividades. Mas precisa também negociar com a equipe diretiva para distribuir sua participação em apresentações e propostas de divulgação da instituição, tanto quanto com relação à definição de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Como seus colegas de outras disciplinas, os professores de música têm que equilibrar as atividades da vida pessoal, sabendo-se que usualmente professores precisam organizar atividades de planejamento e avaliação em seus períodos de descanso. Mas entre as atividades pessoais do professor de música está o estudo do seu instrumento base, e também o estudo de outros instrumentos que possam vir a ser usados em sala de aula. Além disso, é comum que professores de música associem práticas em diversas modalidades de ensino – projetos sociais, escolas particulares de música, aulas de música em casa -, que possuem características diferentes e trazem uma demanda maior de planejamentos e organizações. Neste turbilhão de atividades, professores precisam buscar formas de agir e de efetivar sua prática da maneira que acreditam ser necessárias.

Ao narrar as maneiras como encaram e organizam tais negociações, os sujeitos da pesquisa articulam diferentes vivências, apontando os processos que

constroem ao longo de sua trajetória profissional. No caso da professora 1, o primeiro diário aponta as semelhanças e diferenças entre ensinar música em escolas particulares e públicas. Neste ponto, ela reflete sobre a passagem da estabilidade para trechos de maior insegurança em sua trajetória profissional, e, em suas próprias palavras, aponta:

(...) Eu estava tranquila no ambiente de trabalho. Eu dominava o ambiente, sabia onde estava pisando. Trabalhava apenas em uma escola, conseguia me dedicar completamente, conhecia os meus alunos, suas famílias, enfim, tinha uma grande segurança. Então, eu tinha uma posição muito confortável. Mas ao fim do ano veio a convocação do Estado, o início em um novo ambiente. A princípio tudo parecia tranquilo, mas ao fim de pouco mais de seis meses de entrada efetiva no novo campo, me sinto um pouco cansada. Até mesmo exausta. A entrada no colégio estadual foi como a entrada em qualquer colégio que nunca teve aula de música – e às vezes, muito parecido com alguns que já tiveram aula de música, mas nos quais o resto dos professores e a equipe diretiva não fazem a mínima ideia do que faz um professor de música. (Professora 1, Diário 1, Página 1).

Assim, aparece não só a problemática de sua inserção em outros espaços, ou mesmo de instabilidades de sua prática. A inserção no novo campo revela, primeiramente, a dificuldade do excesso de trabalho, que é compartilhada com colegas de outras áreas. Em um segundo olhar, é possível observar um campo movediço, em que além de ter suas definições pessoais sobre o ensino de música em ambientes escolares, precisa defini-la para o contexto em que atua. Neste sentido, se interligam a estas definições as relações com colegas, direções, e também com alunos. Mais ainda, estas definições influenciam a forma através da qual alunos veem e agem em sala de aula. Desta feita, as formas pelas quais as aulas de música se instituem no contexto escolar modificam não só as relações de professores e professoras com seus alunos e alunas, mas a relação dos estudantes com a música (e outras expressões artísticas) enquanto componente curricular. Neste sentido, o professor 1 destaca que ele não percebe severas diferenças entre estudantes de escolas públicas e particulares, mas que, em ambas as situações, as relações estabelecidas no decorrer das aulas são estabelecidas por meio das visões sobre as aulas e das posturas de grupos de alunos. As práticas de professores e professoras de música não se relacionam somente com o que é específico de ensinar e aprender música, mas dizem respeito também ao contexto de vida dos professores e alunos (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014). Nesta direção, o professor 1 afirma considerar que

(...) as escolas (particulares X públicas) são diferentes, os alunos são diferentes, mas no sentido material. Acho que acontecem coisas muito semelhantes, a falta de interesse na aula de música e principalmente a falta de respeito com a aula e o professor são parecidas. Eu percebi que os alunos com postura controversa influenciada por uma turma fora da escola (crianças e adolescentes misturados), não conseguem encontrar valor algum nas atividades artísticas, não propõem nenhuma ideia e não há negociação na maioria das partes. (Professor 1, Diário 1, página 1)

Embora seja necessário desenvolver a habilidade de negociar com os alunos e de interagir com eles utilizando seus conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades particulares, os professores parecem ter a necessidade de estabelecer-se em meio a contestações sobre suas funções e a importância de seu componente curricular em meio ao contexto escolar.

Neste cenário, o professor passa a se questionar, por vezes, sobre sua eficiência e suas habilidades. Então, passa a se questionar sobre sua atuação profissional e sobre suas formas de agir em sala de aula. O professor 1 segue expondo reflexões neste sentido ao relatar que

Na última aula me falaram que é só na minha aula que eles bagunçam. Então também percebo também e com isso só deixa mais esclarecido que tenho uma postura de amigo, o que dá chance demais. Acho chato pensar assim, que minha profissão só “funciona” sendo um adulto rabugento que obriga as pessoas a ser o básico. Porque o básico seria: esperar o professor sentado na classe e quando visse o professor entrando na sala já fazer silêncio, guardar o material da última aula, e pegar o material de música. Nem o caderno de música nunca trazem, as folhas com conteúdo que entrego, encontro algumas riscadas e no chão no fim da aula. (Professor 1, Diário 1, página 2)

É possível visualizar nesta fala que as expectativas do professor sobre sua atuação profissional esbarram nas expectativas que ele criou sobre seus alunos e sua relação com eles. Desta maneira, sua posição enquanto professor acaba por ser ordenada e adequada ao seu contexto, de acordo com a sua maneira de vê-lo e as ponderações sobre ele. Conseqüentemente, ele determina novas formas de fazer em sua docência. Ele exprime em sua narrativa que as vicissitudes de sua prática pedagógico-musical impossibilitam que sua atuação profissional siga por caminhos que ele considera adequados, ou mesmo que acredita serem aceitáveis aos olhos de seus pares. Destarte, o professor 1 segue em sua narrativa apontando as dificuldades relacionadas ao planejamento de suas aulas e a realização delas. Neste sentido, ao relembrar sua trajetória, ele faz acordos com sua memória, ao

estabelecer não só os acontecimentos, mas também sua causalidade. É possível observar estas questões no seguinte trecho dos escritos do professor:

À tarde eu tenho que atender uma 2ª, 3ª e 1ª série, essa ordem. Como não tenho sala de aula específica e o material que utilizo é 90% meu e não da escola, eu tento facilitar minha vida, não ganho praticamente nada para poder planejar uma aula específica para cada turma. Então eu acabei decidindo trabalhar a mesma aula para 1ª até a 3ª série, faço somente uma transposição de conhecimento, para cada turma explico diferente e só. Pô! São três andares na minha escola, não dá para ir se matando atrás de instrumento e material para cada turma. Tenho que trabalhar nas minhas horas extras para ganhar uma grana que não é extra, é para o básico. Então isso influenciou muito na minha decisão e junto à falta de interesse em melhorar minha situação dos gestores e dos pais. Na primeira aula acabo sempre chegando 15 minutos atrasado porque sempre dependo de outras pessoas para poder pegar meu material, tenho uma sala para guardar que às vezes a chave some e fico a ver navios, fora quando dependo dos materiais da escola, às vezes demora 30 min para eu poder começar a dar a aula, enfim a duração da primeira aula é de 15 min. Porque o auditório que há data show está proibido os alunos e professores usarem, porque os alunos estragam as cadeiras, mas na hora de vender matrículas eles vendem com auditório e tudo. O que sobra para um professor sem sala de aula, montar um projetor multimídia em salas improvisadas sem assentos, os alunos sentam no chão para assistir um vídeo ou fazer uma atividade com vídeo. (Professor 1, Diário 1, página 3)

Em meio a estas dificuldades, o professor é conduzido a uma busca por estabelecer formas de fazer a docência em que seja capaz de superar posturas de estudantes, aprendendo também a estabelecer formas de relacionar-se com os educandos. Ao elencar a relação de problemas do cotidiano e causas, ele estabelece razões para sua maneira de ser professor, mas também se torna capaz de elencar as possibilidades a partir da análise aprofundada de sua profissionalidade. Ao relatar a experiência específica em uma turma, comparando-a a outras do mesmo nível, ele expõe que nela faz

(...) tudo de uma forma empírica porque não tenho como explicar nada para esta turma, já as outras quartas séries eu consigo um pouco mais, até arrisco. Mas *esta turma* demora muito só para eu conseguir explicar e com que eles façam as atividades. Tudo leva mais tempo quando não há organização. Quando o professor tem que explicar a mesma coisa quase que individualmente também, por falta de foco do aluno. (Professor 1, Diário 1, página 2 – grifo meu)

Estas problemáticas conduzem a reflexões sobre sua participação no sistema, e volta às considerações sobre a música na escola e as relações com os alunos, relacionando a questões da contemporaneidade, como o excesso de informações.

Deste modo, a professora 1 relata suas dificuldades analisando a inserção da música como disciplina obrigatória no currículo escolar.

Acho que isso acontece em parte, como o *professor 1* falou, por conta do sistema. Não sei até que ponto funciona essa educação para todos e essa aula de música para todos. Acho que não estão nem todos preparados para ter essas aulas. E fico a pensar que sobrou para nós, porque esta conta de termos que fazer esta adaptação. Vejo que em nossa sociedade a educação não tem mais o mesmo papel. Mas percebo que ainda não temos professores e alunos preparados para certas mudanças. Os alunos têm acesso a um contingente inacreditável de informações, mas ao mesmo tempo não sabem usar. E não aceitam atividades que fujam do comum, não conseguem se organizar, conversar e debater ideias para construir alguma proposta. Ao mesmo tempo, alguns colegas parecem tão acostumados ao prático, ao comum, que além de não fazer nada de novo acabando tentando boicotar o que tentamos fazer de diferente. (Professora 1, Diário 2, página 2)

Penna (2012) aponta a necessidade de que se busquem meios produtivos para a resposta das questões que se ligam à inserção obrigatória da música como componente curricular escolar. Acredito que as questões levantadas pelos professores sujeitos desta investigação contribuam, no sentido em que podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade de “estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização profissional” (PENNA, 2012, p.167).

Para além das questões da implementação da música, a professora aponta a dificuldade de organizar os alunos, as suas relações entre si e com os professores, mas também as formas de desenvolver interações com diferentes informações. Neste ponto, a professora 2 destaca a necessidade de ampliar a perspectiva dos alunos sobre as possibilidades da música na escola. Ela apresenta a dificuldade de transpor conceitos rígidos sobre as aulas, baseadas em hábitos anteriores relacionados às formas de trabalhar a música na escola. Ela aponta o que lhe concerne na citação seguinte

(..) o que mais me preocupa é quando as crianças se acostumam com a mediocridade. Mediocridade de ensino, de estrutura, de relações. Esses dias umas crianças do 4º ano pediram pra eu fazer a brincadeira da estátua e dança das cadeiras. Eu lhes disse que existem inúmeras outras brincadeiras musicais pra se fazer e que podemos aprender com todas elas. Percebi que neste momento eu virei um ET. Eles não entenderam. Aí exemplifiquei contando pra eles que tipo de outras brincadeiras poderíamos fazer e ainda assim aprender. Só assim eles entenderam e começaram a me pedir pra ensinar as novas brincadeiras. Eu sou muito organizada com minhas aulas, não faço brincadeiras sem ter uma justificativa e objetivos

claros, tão pouco fico repetindo a mesma sequência de “joguinhos” por semanas. Mas vejo que tem muita criança acostumada com esta rotina de aula. Que espera que a gente leve o mesmo “tipo de aula” todas as semanas. Não que eles gostem disso, mas é mais fácil quando é previsível. Aí quando tu apresentas uma nova estrutura de aulas, que, na verdade, poderá mudar a qualquer momento, estabelece-se o caos. As crianças costumam a ouvir, empolgadas com o novo, os pais se perguntam o por quê de não se usar mais flauta doce ou caderno pautado em sala de aula e assim por diante. (Professora 2, Diário 2, Página 2)

Deste modo, geram-se situações de estresse e possíveis estafas. O excesso de trabalho se liga às outras questões de sala de aula, como as apresentadas anteriormente. Além disso, as instituições têm outras exigências, que por vezes extenuam ainda mais professores e professoras. A professora 2, no seu relato anterior, afirma

(...) estou muito cansada... fisicamente, psicologicamente. Passo pelo que tu passas também. Tenho 25 turmas e mais 2 oficinas fora as aulas particulares que dou. É muito planejamento e relatório. Não adianta: se você quer fazer um trabalho bem feito, precisará abrir mão de outras coisas do dia-a-dia, como viver. Amo o que eu faço e fiz esta escolha devido a este amor, mas estou preocupada com a minha saúde. Nós, professores de música, falamos em todas as aulas, ficamos em pé o tempo em que estivermos dando aula, quando ganhamos recreio, é curto e tu precisas escolher entre ir ao banheiro, lancha ou beber água EM PAZ; pulamos, dançamos, cantamos, jogamos com os alunos... aí tu estás nos corredores e precisa estar com um sorriso de orelha a orelha, caso contrário você é antipática, grossa, mal-amada. Eu nunca fui falsa... mas estou optando por ser irônica em algumas situações, principalmente estas que te demandam sorrisos-24hs. (Professora 2, Diário 1, Página 1 – grifo da professora)

Em meio a estas situações, as relações com os alunos ganham novamente proeminência. A falta de materiais, já citada anteriormente, traz a necessidade de que estes materiais sejam supridos pelos próprios professores. Entretanto, na relação com os alunos, muitas vezes, os professores percebem ter problemáticas relacionadas ao mau uso do material e à falta de organização de algumas turmas. O professor 1 destaca sobre esta situação, levantando possíveis relações entre a postura desses alunos nas aulas de música e em outros momentos. Ele descreve alguns acontecimentos de suas aulas em que encara estas dificuldades.

Nesta semana levei meus tubos. Fiquei indignado a falta de disciplina de alguns alunos, crianças de carinhas bonitinhas, roupinhas lindas, sem total educação e disciplina, e sei o porquê da coisa, são pais super protetores. Criança que querem ganhar tudo no choro. Peguei um desses num momento ruim, o aluno tocando errado nos tempos errado e com um ritmo rapidinho de bobão que só causou dano no instrumento. E estou quase me

decidindo a não emprestar mais instrumento para alunos que não me ouve mais. É só para ficar sem instrumento. Enfim o aluno quebrou meu instrumento. (Professor 1, Diário 1, página 3)

Este professor recebe a solidariedade da professora 2, através de seus diários, quando conta que em sua experiência ela acaba também se responsabilizando pela disposição de alguns dos materiais necessários para a sua prática, embora houvessem outras formas de organizar sua prática e a provisão destes equipamentos. Parece, em seu relato, que se segue uma reflexão sobre as maneiras de se articular dentro da instituição, ao refletir sobre a possibilidade de ter acesso a estes apetrechos através do próprio ambiente de trabalho, e não só utilizando seus recursos pessoais. Ela diz:

Sei como é (*respondendo ao professor 1*), também acabo usando o meu próprio dinheiro para comprar instrumentos. Não porque a escola não dá, mas porque a burocracia da escola me incomoda e eu não tenho paciência para esperar. Vamos ver se nas férias me organizo melhor” (Professora 2, Diário 2, Página 1)

Nesta direção, os professores que participaram desta pesquisa apontam para a necessidade de se estabelecer como professores de música na comunidade escolar, e assim reforçar a importância de sua profissão e suas funções específicas dentro de sua atuação profissional. A professora 2 narra parte de seu processo, afirmando como suas experiências no primeiro ano de inserção no campo profissional, conforme o trecho de um de seus diários que segue.

Este ano passei por muita coisa... percebi que preciso esclarecer alguns limites. Me tiraram pra santa o ano inteiro. Eu fiz gravações e edições de áudio de última hora (tipo, da noite-madrugada pro dia), fui chamada pra ensaiar músicas que as professoras já estavam ensaiando, e foi uma experiência terrível, pois as crianças já haviam adquirido uma série de vícios, pra não falar na questão melódica, rítmica e tonal que não existia. Toquei em apresentações atrás das cortinas (porque as profes falaram que a apresentação não era minha, por isso eu não deveria aparecer) e não recebi agradecimentos por isso. Fizeram gato e sapato do meu amor pela profissão de educadora musical. Sim, só fizeram porque eu permiti. Mas o que eu ganhei com isso? Credibilidade e confiança. Agora é a minha vez. Já mostrei do que sou capaz e que quero ajudar e para o ano que vem as coisas melhorarão. (Professora 2, Diário 1, Página 2)

Embora aparentemente a descrição aponte uma relação desproporcional, ela expõe em seu relato outros encadeamentos de seu ambiente de trabalho. Mesmo que inicialmente a professora afirme ter desempenhado atividades que não seriam

suas inicialmente, ela aponta ter permitido que estas situações se estabelecessem desta forma como estratégia de autoafirmação em sua prática pedagógica.

Neste sentido, a professora 2 reflete sobre sua prática, elencando seus objetivos pessoais, ligados a seus ideais sobre a educação musical no seu contexto de atuação. Entretanto, ela não limita seu planejamento a isso, mas liga estas questões a proposições que embasam sua prática e lhe sirvam de parâmetros, fundamentando sua atuação e as razões de fazer a docência. Ela coloca estas questões ao afirmar

Este ano me preparei bem. Tinha referências pra me amparar e muitos argumentos. Ao longo do ano percebi a importância de ser clara a curto, médio e longo prazo. As crianças veem o ponto do qual saímos e para onde estamos indo. Estou numa fase boa, estaria mentindo se te dissesse que meus alunos continuam bagunçando, que não me respeitam ou que a coordenação não me apoia. Na verdade estou vivendo um momento muito feliz na minha vida profissional. Pouco a pouco a escola começa a entender a importância da música na escola e passa a confiar mais no meu trabalho também. (Professora 2, Diário 2, Página 2)

É possível observar que a professora 2, ao adotar uma postura clara, em que suas propostas e seus objetivos estejam bem determinados, atinge uma situação mais confortável. Ela consegue, assim, um estado de manutenção positivo de sua posição na estrutura da instituição em que trabalha.

De forma semelhante, o professor 2 descreve uma situação em que utilizou alternativas para afirmação em seu contexto de atuação que usou para firmar-se de forma mais contundente em sua prática docente cotidiana. Ele nos fala que

Na última entrega de boletins, resolvi me colocar. Pensei muito, não queria me expor, sou o professor novo, aula de música, sei lá, os pais poderiam me avacalhar. Mas dei a cara à tapa e falei com alguns pais. Agora tenho como me colocar melhor em sala de aula, já que conheço os pais dos alunos mais difíceis. (Professor 2, Diário 1, Página 2)

Desta maneira, ele não só se dá a conhecer, nem somente tenta compreender as problemáticas trazidas pelos alunos através de um contato com seus responsáveis. Principalmente, utiliza este contato como método de empoderamento frente a situações que poderiam fugir a seu controle. Através destes mecanismos, cria recursos que permitem que ele não se torne refém dos acontecimentos, mas que, por meio de um ensejo, permitam-lhe afirmar-se enquanto profissional naquele contexto determinado.

Nestas situações, professoras e professores podem se sentir deslocados ou isolados, em função desta busca de afirmação, e devido à pequena carga horária nas turmas que atendem, o que usualmente lhes possibilita atender uma variedade delas, sendo os únicos profissionais dessa área nas instituições em que trabalham. Ainda que se insiram na área de artes, e que dividam seu componente curricular com profissionais das artes visuais, das artes cênicas ou da dança, estes professores dificilmente têm outro colega que atue com a disciplina de música. Tal fato, na visão desses profissionais, os destitui de força nas decisões coletivas do grupo geral de docentes nas respectivas instituições, principalmente, quando referentes às atividades artísticas por elas promovidas. Nesta direção, a professora 2 nos conta que

Brincadeiras de lado, sendo a única professora de música da escola, me sinto sozinha. Sozinha porque, embora tenha bons argumentos quanto a algumas escolhas musicais feitas pelas professoras para as apresentações, não sou maior número. Aí não é justo, fazem votação. Poxa, eu sou a única pessoa licenciada em música na escola, meu voto não deveria pesar um pouco mais na questão de escolha do repertório? E não estou falando para escolherem músicas que me agradem apenas, estou falando de um repertório apropriado pra crianças e que seja possível de ser BEM executado levando em conta o tempo disponível para ensaios (geralmente é feito nas aulas de música e apenas nelas) e que, a partir dele, eu consiga continuar trabalhando e desenvolvendo os conteúdos musicais planejados para o ano. Pedi demais? (Professora 2, Diário 1, Página1-2)

Entretanto, a partir do momento em que se afirmam profissionalmente em seus contextos, os professores se tornam capazes de gerir negociações que os autorizem a colocar em prática atividades que considerem mais adequadas aos alunos que atendem. A própria professora 2, em seu segundo diário, aponta uma situação deste tipo, ao dizer que

Quando percebo que as coisas não dão certo, ou quando uma professora chega e me diz: "tá, esquece o que tu planejaste pra hoje, deixa eu te mostrar nossa apresentação do final do ano. Quem sabe tu colocas um violão aqui, um chocalhinho lá. Escolhe umas musiquinhas para esta parte, tá querida?". E eu escolho as tais "musiquinhas", antes escolher eu mesma do que passar o final de ano ouvindo Xuxa e Patati Patatá! (Professora 2, Diário 2, Página 1)

Estas reflexões aprofundam-se, e prosseguem em direção a considerações a respeito da implementação da música na escola. Professoras e professores passam a questionar as possibilidades de implementação da música enquanto componente

curricular na escola. Então, contemplam as relações da escola com a música, em períodos anteriores e no momento atual, e como é necessário construir a própria estrada dos tijolos amarelos⁹, na busca da construção dos sentidos e na consolidação da música na escola. Neste sentido, assim como a personagem principal do livro de Lyman Frank Baum, os professores precisam ter coragem e seguir por um novo caminho. Entretanto, diferentemente da história em que o caminho já estava anteriormente construído, professores e professoras necessitam por vezes não só seguir este caminho, mas construir os caminhos, assentando os tijolos que conduzem à implementação da música na escola. Neste sentido, se estabelece através dos diários de aulas, um debate, ao qual, em determinado momento, a professora 2 responde:

Também concordo com vocês que a escola não está preparada para assumir aulas de música (porque, no meu caso, música é uma disciplina). Na minha escola, as atividades musicais sempre existiram, se não fosse no currículo, era atividade extracurricular e com muita participação. Mas acredito que estas aulas não tinham o caráter que têm hoje... a escola tem dificuldades em entender pra quê serve a música no currículo, porque estudar música pela música e porque é importante que os alunos tenham experiências musicais no lugar de cadernos de música pautados com bolinhas que as crianças não sabem interpretar – e quando falo em escola, incluo aqui os pais. (Professora 2, Diário 2, Página 1-2)

O processo de transposição da música de atividade extracurricular para componente curricular se processa em grande parte na perspectiva da responsabilidade do professor por este processo. Torna-se necessário que sejam promovidos investimentos de maior porte por parte dos próprios docentes. Considerando que, ao longo de sua formação, professores e professoras de música acarretam com diversos ônus em virtude dos materiais que precisam ser adquiridos. Além de livros e outras fontes especializadas, gastos comuns à formação em outras áreas do conhecimento, professores e professoras de música precisam investir em diversos instrumentos musicais, na pesquisa de materiais alternativos e, por vezes, em ferramentas para construção e manutenção de seus instrumentos musicais. Por isso, muitas vezes, pode surgir a sensação de inadequação ou de desproporção em relação aos colegas. Neste sentido, o professor 1 afirma

⁹ Referência ao livro “O Mágico de Oz”, de Lyman Frank Baum. Nele, a personagem principal é transportada a um reino mágico e, para conseguir voltar para casa, precisa seguir em uma jornada que inicia em uma estrada de tijolos amarelos.

A implementação da disciplina de educação musical eu penso que ela surgiu e foi planejada errada. Pois se fomos tratados como iguais aos outros professores já começa o erro, porque não é, assim só traz prejuízos para o profissional que atua, é só lindo para os outros. Pois as propostas de emprego não cobrem os gastos que um professor formado teve durante a vida. Começa que não temos força nenhuma para lutar por nossa área enquanto as pessoas tiverem preconceito com a música e as artes em geral. Então só se for de uma forma para se doar demais para conseguir com que a disciplina seja implementada no ensino público e virar uma disciplina obrigatória. Quando lembro que ninguém se interessa por música e que conseguimos isso por causa da onda do politicamente correto percebo que a regra é “isso ou nada”. Fico ainda mais de cara quando eu manifesto os problemas e as pessoas me olham como se eu tivesse enlouquecendo, pessimista ou pior que eu não amo a música ou a profissão. (Professor 1, Diário 1, página 5)

É possível observar que não só os professores têm a responsabilidade de efetivar a música na escola. Essa responsabilidade adquire um cunho pessoal, na medida em que a disciplina, que se liga muito a gostos íntimos das pessoas em geral, se apresenta como obrigatoriamente desejável. Esta exigência aparentemente deveria sobrepor-se às problemáticas enfrentadas por professores e professoras de música no seu cotidiano. Tais questionamentos são destacados na resposta dada pela professora 1 ao professor 1, em que ela afirma:

Concordo com o *professor 1*: é mais complicado ser professor de música. Não sei se é porque nossos calos sempre doem mais (...). Mas esta novidade (música na escola) não tem estrutura suficiente ainda. Não tem material: os livros didáticos estão começando a surgir, tem que gastar um bom tempo pesquisando, os instrumentos tem que ser bem administrados, nem sempre os alunos tem cuidado com eles. (Professora 1, Diário 2, p.3)

Embora professores de outras disciplinas enfrentem problemáticas semelhantes, no caso dos professores de música estas questões ganham nuances diferenciadas. O caráter pessoal afeta o trabalho docente em geral. Tardif (2007) nos traz o conceito de *trabalho investido ou vivido*, um trabalho em que “um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (TARDIF, 2007, p.141). No caso de professores e professoras de música, este trabalho ganha outras matizes, uma vez que eles precisam se envolver em decisões e resoluções que ultrapassam suas funções originais na escola. Assim, ele se vê envolvido não só enquanto profissional, mas “a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho” (TARDIF, 2007, p.142).

3.4. Perspectivas de professores de música: dimensões subjetivas da atuação profissional e modos de “cuidado de si”

O trabalho dos professores e das professoras de música tem em seu cerne não só características práticas, ligadas à sua profissionalidade. Também envolve aspectos particulares das vivências dos docentes, ao ponto em que se mesclam de maneira muito próxima à esfera pessoal e profissional dos professores. Neste sentido, por vezes, os professores parecem sentir-se sobrecarregados. Contempla-se esta perspectiva na narrativa da professora 2, que relata

Compartilho do mesmo sonho que muitos professores (e roubo esta fala de uma amiga profe de música): só quero poder chegar em casa pouco depois das 18hs, tomar um chimarrão e colocar os pés pra cima. Pra isso preciso largar metade das atividades que faço, parar de planejar-relatar aulas, parar de inventar aulas e materiais diferentes (...), entre outras tantas coisas. Quem sabe quando o salário do professor aumentar “um pouco”, né? (Professora 2, Diário 1, Página 2)

Neste sentido, parece “o caráter particularmente ‘envolvente’ ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso” (TARDIF, 2007, p.143). Professores e professoras de música parecem buscar compreender os envolvimento de sua vida em diferentes períodos de seu cotidiano.

Professores e professoras de música também são influenciados pelas relações positivas e negativas com o trabalho. Desse modo, as relações com os alunos salientam-se, e ainda que não sejam as únicas influências no trabalho do professor, elas constituem fundamentalmente o eixo central da prática docente. A alternância de situações dos dois tipos se une às vivências com o ambiente e com os seus pares de trabalho. Então, essas relações e as características específicas de cada ambiente, incluindo as necessidades não atendidas pela estrutura do ambiente de trabalho, acabam por influenciar diretamente o trabalho dos professores e das professoras de música. Portanto, estes docentes reformulam suas maneiras de ver, sentir e fazer a docência, uma vez que passam a agir não só pelo que consideram correto ou necessário, mas pelo que consideram possível naquele ambiente e pelo que, aparentemente, lhes permita uma caminhada mais coerente com o que pensam ser justo com eles mesmos. Nesse viés, a professora 2 nos relata que

Aqui também não tem sala de música ainda e eu subi e desci escadas com uma sacolada de instrumentos, violão, (...) durante o ano inteiro... Aí desisti também, depois de descobrir que ganhei uma bursite com isso. Foi um ano de peleia, mas no ano que vem, teremos sala de música. Já que terei de trabalhar até o final de dezembro, também peguei um monte de materiais pra construir instrumentos. (Professora 2, Diário 2, Página 1)

Criam-se assim formas de agir que poderiam ser vistas também como reações, representando tentativas de se adequar ao contexto e atender às expectativas que recaem sobre si. As imagens formadas sobre estes docentes e as formas pelas quais os alunos se portam e se relacionam com os professores e a disciplina que conduzem, no caso a música, se interligam, formando novas maneiras pelas quais os professores fazem e percebem a docência. A professora 1 nos dá um exemplo disso ao declarar

sempre tento responder de uma maneira mais sutil, mas às vezes sinto a necessidade de ser mais dura, até para não perder completamente o controle da turma. Mas aí, perco a característica que me parece imposta, de ser uma professora meiga, amável, gentil e carinhosa. Sei lá, é uma loucura esse sistema. Já com as turmas maiores, vejo as dificuldades em sistematizar as coisas e estudar juntos. Como tenho que resolver picuinhas!!! Não trabalho com este, não falo com aquele, não sei fazer, não vou fazer... O trabalho teórico não é aceito. O trabalho prático não vai ser feito. E, se voltar ao teórico, recebe um belo "eu achei que aula de música era pra tocar. (Professora 1, Diário 1, p.3)

Por sua vez, não só estas relações foram destacadas, mas também as ligações com seus pares, com equipes diretivas ou com a escola em si como um todo. Em alguns casos, as relações com os colegas de trabalho e com a instituição onde se inserem também modificam o professor, não só pelas projeções feitas sobre eles, mas também pelas sensações de sua prática pedagógico-musical. A professora 2 nos chama a atenção para estas questões, ao colocar em seu diário:

Veja que meu relato fala mais sobre a relação com o resto da comunidade escolar do que com os alunos. Criei uma boa relação com os alunos, não posso falar nada de negativo a respeito deles. Talvez o contexto da escola seja o principal motivo, talvez não. Não que eu não tenha me desesperado e me estressado com algumas turmas ao longo das semanas... pra estas histórias estou escrevendo um livro de crônicas. Falo do resto porque me cansou, tirou algumas noites de sono, me estressou mais. (Professora 2, Diário 1, Página 2)

Destaca-se que as imagens projetadas sobre eles, segundo o que contam nos diários, por vezes refletem comportamentos inaceitáveis. Isto ocorre não só

pelas imposições, mas também por permissões do sistema. Se por um lado as pressões e as exigências do sistema modificam a forma de ser e agir do professor, alguns excessos de liberdade podem gerar imagens que professores e professoras de música não considerem adequadas para o seu perfil profissional. É possível visualizar esta questão no relato da professora 2, quando ela afirma que

acho que algumas pessoas começariam a me admirar se eu fosse trabalhar com cabeça de quem toca em barzinho. “Ahhh, ela chegou 15 minutos atrasada porque é artista! Pobre louca!! Deeeixa... avaliação em música pra quê?? Que lindo! As crianças cantaram uma música em uníssono. Ahhh, mal sabiam a letra e estavam super desafinados, mas quem se importa? Eles estavam com uma roupinha ma-ra!!!! E tinha que ver a professora, tocando violão usando roupas coloridas! Um amor de pessoa.” Bom, ainda não consigo ser assim gente, mas se um dia fizer uma dessas, vou contar pra vocês no que resultou. (Professora 2, Diário 2, Página 2)

Neste sentido, ao mesmo tempo em que os professores que auxiliaram neste trabalho demonstram que exigem de si próprios posturas e características mais rígidas das que normalmente são atribuídas a profissionais envolvidos nas áreas de artes, no caso na área de música. Assim, eles exigem também das instituições em que atuam a possibilidade de que tenham condições de exercer sua docência da maneira que consideram ideal, ainda que adequando-a às exigências e às possibilidades do contexto em que se inserem. Entretanto, parece haver conceitos muito vagos em torno do que seriam aulas de música por conta da instituição. O professor 1 destaca como estas questões o afetam, e como é difícil entre os próprios professores saberem o que desejam. Ele diz

As escolas têm fome por algo, os alunos querem o que não querem, mas acabam só querendo *[risos]*, os professores também não conseguem pensar junto se pudessem escolher o tipo de aluno ideal, por exemplo, tem professores que não suportam o CDF, ele vai junto no mesmo micro-ônibus com algumas professoras e elas ficam de cara porque ele fica comentando e perguntando sobre os livros que ele lê. (Professor 1, Diário 1, página 4)

Aparentemente, não existe clareza nos papéis designados não só a professores, mas também a alunos e à própria instituição. A possibilidade destas questões habitarem a docência dos professores e professoras de música sem que estejam definidas de forma mais clara pode trazer certa inquietação em algumas experiências dentro da docência. Neste sentido, parece ter surgido como alternativa nos escritos dos sujeitos desta pesquisa a necessidade de compartilhar seus anseios e suas vivências no sentido de perceber que há vivências em comum. Nesta

direção, a professora 2 se conecta a partir de seu segundo diário de forma diferente com os outros participantes. Observa-se esta questão quando ela conversa com os outros professores, dizendo que “(*Professor 2*), sou profe de instrumento também e acredito que temos muita coisa para conversar, hein? (*Professor 1*), bom saber que estes problemas não acontecem só comigo” (Professora 2, Diário 2, Página 1). Esse exercício, mais do que levar a um conhecimento de si, produz um aprendizado de formas de expressar-se, utilizando o discurso produzido nos diários como forma de exteriorização das questões vividas e dos pensamentos dos professores (Larrosa, 2011).

Os sujeitos da pesquisa demonstram a necessidade de, por vezes, buscar ajuda ou apoio uns nos outros. A professora 2 aponta o surgimento desta alternativa ao colocar em suas considerações que “acho que será um processo longo para todos nós, mas devemos nos ajudar sempre que possível.” (Professora 2, Diário 2, Página 2). Desta maneira, os diários e outros meios de compartilhamento de dilemas, sensações e vivências parecem contribuir para a manutenção das formas de ser e agir de professores no decorrer de sua docência, incluindo os professores de música, que podem, através destas experiências, refletir melhor sobre a inserção obrigatória como componente curricular em instituições de educação básica. Desta forma, nem todos os dilemas que se projetaram no início da coleta de dados se confirmaram. Embora não se tenha visto questões relacionadas a gênero, outras influências sobre a profissionalidade dos sujeitos de pesquisa foram observadas, principalmente, relacionadas às relações e às imagens criadas por eles e sobre eles.

4. EM BUSCA DE UM DESFECHO...

“Porque uma coisa é que em livro e lousa
gravem os nomes, brilhem ou se apaguem.
Não é isso, não, não se tratava disso,
da imortalidade descascada,
tratava-se de pessoas pessoais
com o que amavam e o que comiam,
cada um diferente, envolvido
em um silêncio ou em sua intensidade”
(NERUDA, 2007)

Nesta investigação buscou-se, após os apontamentos levantados, refletir sobre as possíveis contribuições deste trabalho e sobre as relações observadas nas “falas” dos professores e as relações estabelecidas através de seus discursos. A perspectiva inicial propunha a análise dos sonhos de professores de música e de suas funções enquanto motivadores de professores e professoras de música, tomando estes sonhos como molas propulsoras, que conduzem suas práticas docentes. Entretanto, ao longo deu lugar ao conceito de cuidado de si, através do qual tentei compreender as construções, reflexões e as formas pelas quais professores e professoras de música narram suas vivências. A partir destes conceitos, procurou-se visualizar como o cuidado de si enquanto estética da existência nas práticas discursivas de professores e professoras de música, enquanto alternativa poética que permite refletir sobre o vivido e acordar-se com eles. Assim, o cuidado de si tornou-se o fio condutor deste trabalho enquanto alternativa ética e estética em que se visualiza aspectos de seus fazeres pedagógico-musicais e se acomodam em si estas questões. Para isso, as ferramentas de pesquisa autobiográfica oferecem alternativas de compreensão do vivido e de sua história.

4.1. Relatos de professores e o cuidado de si

Entre os aspectos que percebemos como destaque no decorrer deste trabalho encontra-se o cuidado de si. O cuidado de si, neste contexto, se define como estética de si, como arte de estabelecer formas de ser e agir na docência. Nesta direção, o cuidado de si não faz referência ao atendimento de necessidades

físicas ou na criação de meios de manutenção de si mesmo. Como aponta Filho, “O cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é ‘exercício filosófico’, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência”. (FILHO, 2011, p.21). Assim, a primeira dimensão que o trabalho parece apontar é de que, através dos diários de aulas e do compartilhamento de dilemas através dos diálogos de professores se estabelecem alternativas de compartilhar e comunicar seus princípios, seus ideais e suas motivações no exercício da docência.

Professores e professoras de música, sujeitos desta pesquisa, demonstram através de seus escritos a passagem de simples executor de ações para o papel de reflexões sobre suas práticas profissionais. A possibilidade de não só escrever sobre suas práticas pedagógico-musicais, mas de também compartilhar suas vivências através de cartas eletrônicas parece apontar, através de um voltar-se para si, novas possibilidades de interpretação de suas vivências e de sua atuação profissional. A escrita de cartas com seus relatos de experiência e suas postulações permite que destinatário e também emissor criem alternativas para pensar sua docência. Neste sentido,

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica portanto uma ‘introspecção: Mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (FOUCAULT, 2012, p.153).

Assim, entre os pontos observados como contribuições deste trabalho está a formação de uma reflexividade e de uma busca de interiorizar-se, no sentido de buscar a promoção de acordos consigo mesmo através da análise de suas experiências e das experiências de outrem.

Considerando a situação da implementação da Música enquanto disciplina obrigatória, já abordada anteriormente neste trabalho, outras questões parecem adquirir nuances diferenciadas. Enquanto inicialmente minhas expectativas eram de que os pontos que ganhariam relevância seriam outros, as narrativas apontaram questões estruturais gerais, mas também levantaram pontos relacionados à implementação e à estrutura da disciplina no contexto das instituições escolares. Por um lado, eu acreditava por minhas próprias vivências que relações com os alunos e

dificuldades em equilibrar vivências pessoais e profissionais teriam destaque nas falas dos professores sujeitos da pesquisa. Os dados, porém, apontaram que as questões para além destas, quando falam por exemplo das estruturas de trabalho e às possibilidades da música dentro da escola, das relações dos sujeitos de pesquisa com seus pares dentro da escola, ou mesmo da solidão, seja por não ter outros colegas com a mesma especialidade ou por estar em menor número e por vezes ter sua voz diluída em decisões do grupo. Desta feita, foi possível alcançar dois aspectos importantes que parecem contribuir principalmente para a compreensão de dois apontamentos da pesquisa. Por um lado, foi possível vislumbrar quais são as motivações dos professores e das professoras de música envolvidos na pesquisa, quais são suas formas de pensar, suas concepções sobre a educação musical na escola e que aspectos eles consideram importantes no seu trabalho. Por outro lado, também foi possível visualizar quais as questões que afirmam ou modificam esta forma de pensar de professores através de suas relações com os alunos, com os colegas de trabalho e com a instituição, e também como estes modificam suas formas de ver e fazer a educação musical na escola.

Neste sentido, a organização do vivido através de mecanismos que auxiliam a desenvolver o cuidado de si através da reflexividade, os professores conseguem estabelecer formas de domínio sobre suas histórias, ainda que estas estejam inseridas em contextos institucionais, em que existem normatizações próprias as quais os docentes devem se submeter. Assim, o professor se torna hábil a encontrar novas formas de ver e compreender suas vivências no contexto em que estão inseridos. Como afirma Filho,

Aqui, quando o sujeito exercita-se pelo pensamento a considerar como devendo produzir-se como uma obra de arte, permanecendo mestre de si, vivendo consigo mesmo, repousando em si próprio, refletindo sobre a natureza de seu próprio governo, sendo o sujeito ético em que se pensa, sendo capaz de agir em função de uma verdade, e devendo sê-lo pelo exercício da reflexividade e da ação. (FILHO, 2011, p.21)

Assim, a escrita dos diários parece ter contribuído com a formação de meios de gerar encontros em meio aos desencontros da docência. Por isso, o desenvolvimento deste trabalho parece ter possibilitado para os sujeitos que dela participaram

Extraviar-se, perder-se de si, perder seus conceitos anteriores, pensar seu próprio pensamento, suspender suas próprias crenças, relativizar o que se sabe, relativização de si mesmo, das formas, das verdades aceitas, das hegemonias do mundo – êxtase de uma descoberta: a realidade vivida como única, inevitável, universal, natural, divina, é uma invenção humana e sócio-histórica. Descoberta do caráter ficcional de toda realidade, de sua incompletude, de sua natureza *não-toda* (...) Esse saber inquietante, devastador, crítico, 'martelo' do artesão da arte de fazer de si mesmo uma obra a construir, a lapidar (FILHO, 2011, p.24)

Ao registrar e analisar sua própria vivência, professores e professoras se tornam capazes de compreender quais as imagens, as marcas e do que é imbricado às suas práticas pedagógicas. Desse modo, é possível resgatar seus sentidos e motivações a partir de sua profissionalidade, uma vez que o seu campo profissional se institui como locus em que não só habita, mas que também o constitui ao longo de suas experiências. Assim, esse sujeito se torna ele próprio “sujeito como objeto do saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída num processo, numa vida construída na maneira como cada um imaginar” (FILHO, 2011, p.19). As escritas de si criam espaços em que se pode buscar meios de maior significado pessoal, gerando liberdades construídas em processos de observação de si mesmo e do compartilhamento de seus apontamentos através do envio dos diários em forma de cartas eletrônicas. Essa liberdade não é um processo final. Como afirma Filho (2011), experiências práticas de liberdade acontecem “sempre sujeitas a revezes, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (...), nem como o ‘fim de toda dominação’” (FILHO, 2011, p.16). Por isso, são processos em constante elaboração. Não livram o sujeito das interdições do discurso ou da prática pedagógica, mas permite que cada um busque formas de manejar suas relações, sensações e ideais no ambiente de trabalho.

Então, ao remontar suas vivências na escrita dos diários e compartilhá-los através de cartas eletrônicas, os professores participantes da pesquisa se tornam presentes nas leituras de seus pares (FOUCAULT, 2012). Esta presença se dá principalmente nas concordâncias e discordâncias dos temas abordados e das formas pelas quais trabalham e vêem a educação musical na escola. Neste sentido, a escrita de cartas aproxima os professores e permite novas formas de analisar as questões propostas nos diários, na medida em que nesta relação os professores conseguem, nas escritas de si

constituir a si mesmo como objeto de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já dito fragmentário e escolhido (...). No caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida (FOUCAULT, 2012, p.157).

Assim, a escrita de carta a partir dos diários proporciona novas alternativas de constituição da docência, através do ato de elencar questões intrínsecas e visualizar de forma distanciada as suas próprias práticas, enquanto a escrita de cartas traz em si novos olhares e novas formas de pensar a docência.

Levando-se em conta que a docência não se constitui de uma só vez, mas ao longo da prática profissional sua existência modifica suas nuances e formas de ser e agir, é possível pensar que este docente é “um profissional se define pelo campo de prática que habita e constitui. Ao mesmo tempo, ele produz e é produzido por esse campo” (PERES, 2006, p.69). Neste sentido, a docência acontece não só na prática frente ao aluno e com seus pares, mas também nas concepções e relações feitas a partir de suas ações. Por isso, é importante neste trabalho observar a dimensão simbólica, que se institui através do imaginário de professores e professoras de música, no sentido de constituir os sentidos de sua prática e como elas se modificam ou se afirmam ao no decorrer de suas vivências profissionais. Desta forma,

Cada vez mais, é impossível pensar na existência de relações sociais ou de relações como as que envolvem a formação de conhecimento dos professores em organizações ou estabelecimentos sem levar em conta sua dimensão simbólica, considerando apenas seus aspectos físicos e materiais, sem que as pessoas se vejam nessa relação, o que inclui a imagem que possuem de si próprio e do outro (HENRIQUES, 2006, p.59).

Ao revisitar as próprias experiências através da pesquisa autobiográfica, professores e professoras podem apropriar-se de seus movimentos constitutivos, e assim tornar-se agentes ativos e conscientes de sua profissionalização. Além disso, a pesquisa autobiográfica permite validar experiências e representar movimentos que por vezes desencadeiam, ao conduzir o desenvolvimento de alternativas de cuidado de si, enquanto meio de repensar e avaliar práticas educativas, ainda que de modo inconsciente, e suas representações em forma de sucessos, insucessos, angústias, medos e ousadias que permanecem em seu interior, cerceando seus pensamentos e suas ações. Forma-se assim

o que poderia se chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido da moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2012, p.259).

Através destas e de outras formas de pensar a profissionalidade, os docentes se tornam capazes de, modificando os olhares sobre suas práticas docentes, observar diferenças e confluências com as outras partes com que se relacionam no cenário educativo em que atuam. Assim, se tornam capazes de compreender e organizar seus caminhos, na construção de uma docência da qual se apropriam.

Este trabalho propôs-se a analisar estas questões a partir do sonho. Entretanto, aparentemente ele se dilui ao longo do trabalho, chegando a se perder por vezes. Entretanto, considero que ao falar de suas vivências e suas relações, os professores e as professoras de música que participaram deste estudo apontam questões que fundamentam suas práticas, ao mesmo tempo em que justificam as suas ações no contexto escolar com referência às adequações de seus padrões e dos arquétipos relacionados à sua atuação profissional. Ao expressarem como se sentem e como (re)agem às demandas do contexto, estabelecem como formam estas relações, e permitem a criação de novas indagações. Ora, tendo o objeto de nosso estudo surgido não a partir de experiências bem sucedidas, mas a partir dos anseios, das dificuldades e das (in)adequações de uma professora de música a diferentes espaços educacionais, parece que o objetivo deste trabalho não se fundamenta somente em compreender ou desvelar as vivências dos sujeitos de pesquisa, mas também de elucidar os níveis de realidade vivenciados num processo constante de interrogações (LOSADA, 2006). Desta maneira, se estabelecem formas de visualizar sua prática e refletir sobre ela não como uma reta, mas como um espiral, um entrelaçamento de pensamentos e ações na construção de suas próprias docências, apoiadas em experiências de colegas que, embora estejam em outras instituições compartilham de parte de seus anseios, suas motivações e suas frustrações.

O cuidado de si, neste sentido, se dá como busca de simbolismos e das possibilidades de sua existência e de sua profissionalidade, como afirma Peres, “descobrimo que, antes, durante e depois da Razão, há outras florescências que garantem a vida e a transmissão da vida, garantem o sonho e a sua transmissão, garantem a utopia e a sua realização” (PERES, 2006, p.59).

O arquivamento de vivências permite o cuidado de si, também, por propiciar um distanciamento em relação a si mesmo. Com efeito, este é na verdade o desejo de quem arquiva a si mesmo: tomar distância, através de seus relatos e seus escritos, de si próprio (ARTIÈRES, 1998, p.24). Por meio deste distanciamento, os indivíduos que se narram se capacitam a repensar suas práticas, e assim desenvolvem alternativas de cuidado de si. Desta feita, o cuidado de si se dá, na perspectiva deste trabalho, ancorado ao desenvolvimento de narrativas em forma de escritos de si, em que, através de um olhar para trás, se torna possível compreender a trajetória e o vivido no presente e projetar o futuro, num exercício contínuo.

Ao iniciar este trabalho a partir de minhas frustrações e também de minhas vivências positivas, me projetei sobre um campo de trabalho em que a tempo não atuava – o da pesquisa científica. Estando a tempos nas mesmas instituições e conseguindo manter uma estabilidade me sentia capaz de abarcar as vicissitudes da elaboração dele. Entretanto, com as mudanças ocorridas ao longo da investigação e as demandas de outros contextos novos de atuação, se desenvolveram novos desafios que não puderam ser todos superados. Penso que este é o ponto fraco deste trabalho. Entretanto, ao abordar formas de idealizar suas ações e de realizá-las na prática, através de alternativas de subjetivação e de autoria de sua própria história foi possível como afirma Orlandi,

Apreender esses sentidos significa levar em conta a fala do professor, seu silêncio, seus enunciados discursivos, nos quais estão presentes seus mitos, suas crenças, suas expectativas em relação ao que é ser professor, o que é ensinar, suas posições de sujeito no discurso, que correspondem, mais do que a lugares empíricos sociologicamente descritos, as imagens, formações imaginárias produzidas em uma conjuntura sociohistórica que levam o professor a atribuir imagens a si (posição de sujeito locutor) e ao outro (posição de sujeito interlocutor) e ao objeto do discurso (...) num processo de identificação dos sujeitos no qual o imaginário apresenta sua eficácia (ORLANDI, 2000 apud HENRIQUES, 2006, p.60).

Ao observar estas questões, levanto como principais contribuições a possibilidade de discutir a inserção do professor e a formação de sua profissionalidade através de suas sensações e emoções ligadas à prática e à reflexão sobre suas vivências, e o vislumbrar da criação de um campo de apoio em que professores e professoras, sejam eles especializados em música ou em qualquer outra área de conhecimento, possam criar mecanismos e espaços em que

falem de si próprios e criem, juntos, alternativas e formas de pensar sua docência, enquanto processo circular, sempre em movimento e em constante reflexividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. Educação musical e diversidade: aproximações. **Revista Educação UFSM: Dossiê Educação Musical**, Santa Maria, v. 37, n.1., p. 73-90, jan/abr 2012.

ALMEIDA, N.F. O pensamento jungiano como modelo para o imaginário. In: **Imaginação e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p.45-58.

ARRUDA, F. Imaginário, verdade e educação. In: AZEVEDO, N.S.N. (org.). **Imaginação e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas: Editora Alínea, 2006, p.11-22.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n 21, 1998. Consultada a versão eletrônica, a 17/08/2012, em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>, p. 1-30.

AZEVEDO, M.C.C. de. “Música em PAS”: a música como objeto de avaliação do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). **Revista Educação UFSM: Dossiê Educação Musical**, v. 37, n.1, jan/abr 2012. Santa Maria: UFSM, p. 107-122.

AZEVEDO, N.S.N. O futuro professor e a busca do conhecimento: um caso do imaginário? In: **Imaginação e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 101-116.

BACZKO, B. Imaginação social. **Enciclopedia Einaudi**, v.5, Portugal, 1985. Consulta eletrônica no sítio http://api.ning.com/files/H1qMtTJzi-gwaJqbk9vgubUg7R3yY-wFm9SKqO3kh3Xdz*dxe5TQvuZL8kwSGxmlm6s8XPTY2wl99IC6CSVjxuNEaSeorX-L/Imaginaosocial.pdf em 18 de outubro de 2013.

BARBOSA, J. B. e HESS, R. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BAUM, L.F. **O mágico de Oz**. Tradução de Santiago Nazarian. São Paulo: Barba Negra: Leya, 2011.

BOZZETTO, A. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, J. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 59-74.

BRITO, T. A. de. “O menino e a folha de capim”: trajetórias do *fazer musical* da infância. **Revista Educação UFSM: Dossiê Educação Musical**, v. 37, n.1, jan/abr 2012. Santa Maria: UFSM, p. 61-72.

CORRÊA, M.K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, J. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 13-38.

COSTA, J.F. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**. São Paulo, outubro de 1995, p.121-138.

DIAS, C.M.S. “Foi nos bailes da vida... que muita gente boa pôs o pé na profissão”: foi assim que iniciei o magistério. OLIVEIRA, V.F. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 93-123.

FILHO, A.S. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: **Cartografias de Foucault**. Junior, D.M.A. et al (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 13-26.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008 (16ed.)

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREITAS, D. S. e PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário de prática pedagógica. In: Freitas, D. S. et al (org). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 47-60.

FURNARETTO, E. C. **Como nasce o professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, P.B. Imaginário e educação. In: **Imaginação e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 141-148.

GENS, A. As figurações do professor: entre símbolos e mitos. In: **Imaginação e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 59-78.

HENRIQUES, E.M. O imaginário e a formação do professor: contribuições sobre o processo de significação. In: **Imaginação e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T.T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA, J. F. L. A educação, a pós-modernidade e a crise de fundamentação do discurso pedagógico. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, V. 4, n. 7. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, jan-jun 2009. Disponível em [www.utp.br/Cadernos de.../pdfs/.../17 a educacao a pos cp7.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de.../pdfs/.../17_a_educacao_a_pos_cp7.pdf).

LOPES, P.S.V.C. A educação de jovens e adultos em uma conversa entre o imaginário e a memória coletiva. In: **Imaginação e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p.117-139.

LOSADA, M. O imaginário radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: **Imaginação e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Azevedo, N.S.N. (org.). Campinas: Editora Alínea, 2006, p.23-44.

LOURO, A.L.M. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: número 20, setembro de 2008, p. 63-68.

_____. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários professores de instrumento. In: LOURO, A.L.; SOUZA, J.(orgs.). **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p. 101-123.

_____. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre “narrativas de si” na pesquisa em educação musical. **Educere et educare**: revista de educação, volume 8, número 16, 2013. Cascavel: EDUINOSTE, P. 479-497.

LOURO, A.L.; TEIXEIRA, Z.L.O.; RAPÔSO, M.M. A “narrativa de si” como perspectiva para a reflexão do professor de música: abordagens do grupo NarraMus. In: LOURO, A.L.; TEIXEIRA, Z.L.O.; RAPÔSO, M.M. **Aulas de músicas**: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. Curitiba: Editora CRV, p. 19-32.

MARQUEZAN, F. F. e FLEIG, M. T. Diários investigativos no contexto da orientação e supervisão do estágio curricular. In: Freitas et al (org). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p.33-46.

MUCHAIL, S.T. Marginalização filosófica do cuidado de si: o momento cartesiano. In: **Cartografias de Foucault**. Junior, D.M.A. et al (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.365-375.

MUELLER, H.I. Utopia e educação. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Ciclo 2, FCHLA. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_2/FCHLA/FCHLA%2028/PDF/art%2010.pdf.

NERUDA, P. **Elegia**. Tradução de Olga Savary. Porto Alegre: L&PM, 2007.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V.F. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. P.9-16.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E.C. de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006a, p.47-57.

_____. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006b, p.67-91.

PAPI, S.O.G. Sociedade e profissão docente na contemporaneidade: perspectivas de análise. In: **Olhar de professor**, volume 7, número 2. Ponta Grossa: UEPG, 2004, p. 89-103.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, M. V. et al. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, V.F. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p.67-91.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)... In: OLIVEIRA, V.F. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p.49-65.

_____. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Revista Educação**, v.34, n.2. Porto Alegre: 2011, p. 173-179.

QUEIROZ, L. R. S.; PENNA, M. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação UFSM: Dossiê Educação Musical**, v. 37, n.1, jan/abr 2012. Santa Maria: UFSM, p. 91-105.

RAMOS, S.N. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, J. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 75-94.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e resignificação docente. **RECE: Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo: v.01, n.03, 2004, p.1-14.

RIBEIRO, S.E. **Subjetividade, verdade e a problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RILKE, R.M. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2013.

ROSSATO, R. **Pós-modernidade: angústias e esperanças**. Santa Maria: Biblos Editora, 2012.

SILVA, H.L. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, J. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 39-58.

SOUZA, J. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, J. et al. (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000a, p.173-185.

SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. et al. (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000b, p.17-31.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 7-12.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TORRES, M.C.A.R. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 75-94.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Professores de música em escolas particulares em Santa Maria – RS: um estudo a partir de diários de aulas

Pesquisador responsável: Mariane Martins Rapôso

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Contato: marianemartinsraposo@yahoo.com.br

Local da coleta de dados: via eletrônica (e-mail e grupos em redes sociais)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa através da escrita de diários sobre suas aulas e também de cartas sobre seus diários e os diários dos outros participantes dela, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: observar como os professores de música descrevem suas práticas pedagógico-musicais em escritas autobiográficas na forma de diários de aula.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na escrita de diários de aula, segundo o modelo que lhe foi enviado. Nestes diários, você escreverá sobre situações de sala de aula, sejam elas positivas ou negativas, sobre as escolhas de procedimentos e ações e sobre suas sensações sobre suas experiências docentes. Esses diários serão escritos quinzenalmente, e discutidos entre os professores participantes por meio de cartas eletrônicas enviadas por e-mails e grupos em redes sociais sobre as reflexões apontadas nos diários.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, e proporcionará a você a oportunidade de refletir de forma mais aprofundada sobre suas práticas pedagógico-musicais, além de possibilitar a discussão em grupo e o fortalecimento de suas formas de ser professor através de debates sobre os dilemas compartilhados e soluções criadas em conjunto pelos professores participantes da pesquisa.

Riscos: A escrita dos diários e das cartas poderá causar algum constrangimento pela exposição de situações vivenciadas em sala de aula que não sejam essencialmente bem-sucedidas, mas não lhe trará riscos físicos ou psicológicos.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados

em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 26 de agosto de 2013.

Assinatura

Pesquisador responsável

Modelo de termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Professores de música em escolas particulares em Santa Maria – RS: um estudo a partir de diários de aulas

Pesquisador responsável: Mariane Martins Rapôso

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Contato: marianemartinsraposo@yahoo.com.br

Local da coleta de dados: via eletrônica (e-mail e grupos em redes sociais)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores, sujeitos desta pesquisa, cujos dados serão coletados através da escrita de diários e cartas eletrônicas que contenham reflexões sobre as suas práticas pedagógico-musicais. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e para as publicações sobre ele. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em armazenamento eletrônico por período indeterminado sob a responsabilidade da pesquisadora Mariane Martins Rapôso, sob orientação da Professora Doutora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

Santa Maria, 26 de agosto de 2013.

.....
Assinatura do pesquisador responsável