

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TAMAR GENZ GAULKE

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo a partir de narrativas
autobiográficas**

PORTO ALEGRE
2017

TAMAR GENZ GAULKE

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo a partir de narrativas
autobiográficas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Professora Dra. Luciana Del-Ben

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Genz Gaulke, Tamar

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo a partir de narrativas autobiográficas / Tamar Genz Gaulke. -- 2017.

228 f.

Orientadora: Luciana Marta Del Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Desenvolvimento profissional de professores de música. 2. Relação professor e escola. 3. Ensino de música e educação básica. 4. Narrativas autobiográficas. I. Del Ben, Luciana Marta, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à profe Luciana, que durante 6 anos e 3 meses me acompanhou nesse processo de desenvolvimento como pesquisadora, proporcionando e possibilitando um belo tempo de intensa aprendizagem. Sinceramente, agradeço a dedicação, a amizade, a paciência, a partilha de conhecimentos, as provocações e, principalmente, por ter acreditado em mim.

Agradeço à CAPES, por ter fomentado o privilégio de dedicação exclusiva aos estudos durante parte do doutorado.

Agradeço às professoras e ao professor da banca, pela disponibilidade e dedicação a leitura deste trabalho.

Agradeço às professoras Claudia Bellochio e Delmary de Abreu pelas preciosas contribuições a esse trabalho no momento do exame de qualificação.

Agradeço ao grupo de estudos Música e Escola, Aline, Cássia, Dani, Elaine, Ezequiel, Gabriela, Joana, Juliana, Kiti, Marcia, Maira, Odília, Solange, Vanilda, Vivian pelo incentivo, pela amizade, pelas conversas, pelos almoços, lanches e bolos, pelo prazer do encontro e da partilha de experiências.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e ao meu pai, pelo incentivo sempre dado aos estudos.

Agradeço com muito carinho à minha mãe, Sílvia, por ter sempre me acompanhado com muito amor. Agradeço pelo incentivo à música, por ter sido uma das minhas primeiras professoras e, com isso, cultivado o carinho pelo saber, pela curiosidade, pela aprendizagem e pelo ensino.

Agradeço às minhas irmãs, Alvine e Joana, por me incentivarem, me acompanharem, se dedicarem às leituras comigo, me ajudarem em todo momento que precisei. Agradeço pelo tempo em que pudemos partilhar momentos de alegria na nossa "república" de estudos.

Agradeço ao Daniel, pelo incentivo a estudar, pelo incentivo a continuar lutando pelos meus sonhos, pelo incentivo à vida, à beleza do conhecimento, por partilhar o amor e sempre me escutar, questionar e provocar, seja no telefone ou de perto. Obrigada pelo apoio sempre, até aqui chegamos juntos.

Agradeço à toda minha família, especialmente à minha tia Rejane (*in memoriam*), pelo apoio incondicional, por me mostrar a beleza da vida, por não desistir da luta e por me mostrar os diversos caminhos para fazer o bem sem olhar a quem. Agradeço às minhas primas Camila e Bruna, pela amizade e por participarem dessa etapa importante na minha vida. À Marlene, ao Felipe e ao Thomas pelo incentivo e preocupação que sempre

demonstraram.

Agradeço aos colegas de mestrado e doutorado que fizeram esse processo mais alegre e prazeroso. Obrigada pela companhia, pelos trabalhos em conjunto, pela amizade e por todo apoio sempre. Agradeço em especial a Jaqueline e Rosalía que compartilharam prazerosos momentos de aprendizagem e conversa. Agradeço aos Jesuítas: Jean, Gisele, Allan e Matheus, que participaram ativamente no começo do meu desenvolvimento como pesquisadora.

Agradeço ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa.

Agradeço aos colegas professores e aos alunos da UFRN que me acolheram em Natal, me apoiaram e incentivaram no término desta tese.

Agradeço à amiga Delmary que, com seu jeito especial de ser, me ajudou, acreditou em mim, e me faz acreditar na alegria da pesquisa.

Agradeço às professoras e ao professor que foram os personagens principais deste trabalho: Clara, Clarice, Jorge e Martha.

Agradeço a todos os amigos e amigas que me acompanharam. Às gurias da galerinha que, mesmo longe, sempre apoiaram, incentivaram e me alegraram, acima de tudo. À Iuna e Moema, que compartilharam muitas narrativas nesses últimos tempos

Agradeço em especial à Odília que, com muita alegria, se fez presente nesse tempo de doutorado. Agradeço pela amizade sincera, pelas risadas, pelo diálogo, pela partilha de conhecimentos, pelas danças, almoços e cafés, pelo teu jeito alegre que contagiava e fazia com que esquecêssemos um pouco dos nossos dilemas diários.

Agradeço às gurias de Santa Maria, Carla, Fernanda, Naila, Rita e Vanessa, pela amizade de sempre.

Agradeço a Deus, por poder agradecer!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. A visão conceitual de lugar de Tuan e de Lévy e Lussault, de desenvolvimento profissional de Nóvoa e de construção biográfica de Delory-Momberger, bem como a pesquisa autobiográfica e as narrativas, constituem o referencial teórico-metodológico desta pesquisa. O estudo foi realizado por meio de entrevistas narrativas com quatro professores licenciados, experientes e atuantes em escolas de educação básica de Porto Alegre, RS. A análise dos dados foi construída a partir de macrotemas que emergiram dos dados das entrevistas: do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; da autoformação. Esses macrotemas são como marcas perceptíveis no processo de desenvolvimento profissional do professor de música. A análise indica que o desenvolvimento profissional de cada professor é único e pessoal, já que constituído por meio das experiências. O outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar, são os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores. É na alteridade que o professor se desenvolve. Portanto, se reconhecer na experiência na e com a escola é condição do desenvolvimento profissional do professor de música, sendo a experiência com o lugar o que constitui a toca. A toca é um lugar interno de formação, que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional. Essa dinâmica do processo de desenvolvimento profissional se dá a partir da constituição da toca (*ethos*), da sua morada, em que os professores constroem lugar em si mesmos, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). A presente pesquisa procura dar maior visibilidade às relações do professor com a escola como base do desenvolvimento profissional do professor, pensando a escola não como um pano de fundo, mas na complexidade de sua dimensão espacial, tendo em vista compreender o processo em que se alia a formação com a atuação e fornecer pistas para pensar a formação de professores em cursos de licenciatura em música.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional de professores de música, relação professor e escola, ensino de música e educação básica, narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This research had as general objective to understand how the professional development process of music teacher occurs from its relation with the school of basic education. The conceptual view of place of Tuan and Lévy and Lussault, of professional development of Nóvoa and of biographical construction of Delory-Momberger, as well as autobiographical research and narratives constitute the theoretical-methodological reference of this research. The study was carried out through narrative interviews with four licensed teachers, which are experienced and active in basic education schools in Porto Alegre, RS. The analysis of the data was based on the macro-themes that emerged from the interview data: the work in the basic education school; the relationship with the school subjects - the other; the self-training. These macro themes are perceptible marks in the professional development process of the music teacher. The analysis indicates that the professional development of each teacher is unique and personal, since it is constituted through experiences. The other, the self and the construction of the self with the other - the place, are the axes that sustain the professional development of the teachers. It is in alterity that the teacher develops him/herself. Therefore, to recognize oneself in the experience at and with the school, there is a condition for the professional development of music teacher. This experience with the place is the *toca*. The *toca* is an internal place of formation, which, by amalgamating personal and professional formation becomes a promoter of professional development. These dynamics of the process of professional development comes from the constitution of the *toca* (ethos), of its dwelling, in which the teachers construct place in themselves, being constituted biographically from the school (place). The present research seeks to give greater visibility to the relations between the teacher and the school as a basis for the professional development of the teacher, thinking of the school not as a background, but of the complexity of its spatial dimension, as a way to understand the process in which it allies the training with the acting and providing clues to think about the training of teachers in undergraduate music courses.

Keywords: professional development of music teachers, teacher-school relationship, music teaching and basic education, autobiographical narratives.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
1.1 O INTERESSE DE PESQUISA.....	14
1.2 O INTERESSE TRANSFORMADO EM OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DO DIÁLOGO COM A LITERATURA	16
2. CONSTRUÇÃO DA MOLDURA TEÓRICA	29
2.1 ESPAÇO E LUGAR.....	29
2.2 A ESCOLA COMO LUGAR	31
2.3 A CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA.....	34
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
3.1 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E AS NARRATIVAS	40
3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	41
3.3 DA CONSTRUÇÃO DO (EU)SUJEITO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	44
3.4 A ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS	45
3.5 OS ENTREVISTADOS.....	47
3.6 O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	47
3.7 O DESAFIO DA ENTREVISTA NARRATIVA COMO TRAMA PERFORMATIVA DA EXPERIÊNCIA.....	49
3.8 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	53
3.9 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	54
4. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA MARTHA	57
4.1 SOBRE COMO MARTHA SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA.....	57
4.2 DO TRABALHO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	61
4.2.1 Da função do professor de música na escola	61
4.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino	66
4.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho	69
4.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO.....	73
4.4 DA AUTOFORMAÇÃO	77
5. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELO PROFESSOR JORGE	87
5.1 SOBRE COMO JORGE SE TORNOU PROFESSOR DE MÚSICA	87
5.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA	92
5.2.1 Da função do professor de música na escola	92
5.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino	100
5.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho	105
5.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO.....	110
5.4 DA AUTOFORMAÇÃO	115
6. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA CLARA	125
6.1 SOBRE COMO CLARA SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA	125
6.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA	131
6.2.1 Da função do professor de música na escola	131
6.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino	134
6.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho	136
6.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO.....	141
6.4 DA AUTOFORMAÇÃO	150

7. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA CLARICE ...	159
7.1 SOBRE COMO CLARICE SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA	159
7.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA	165
7.2.1 Da função do professor de música na escola	165
7.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino.....	172
7.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho.....	175
7.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO.....	180
7.4 DA AUTOFORMAÇÃO	187
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
EPÍLOGO	210
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	225

PRÓLOGO

INVENTÁRIO DA MINHA BAGAGEM – MINHAS MALAS CHEIAS DE MEMÓRIAS¹

A profissão da minha mãe e do meu pai proporcionou à minha família morar em diferentes cidades durante a minha infância e adolescência. Aos quatro anos de idade, sofri muito com a nossa primeira mudança de casa (que foi mudança também de cidade, de amigos). O medo de um espaço desconhecido tomou conta de mim. Talvez eu não tivesse idade suficiente para entender que apenas mudariam minhas referências, que eu teria uma casa e um lugar seguro para ficar, mas apenas seria diferente.

No entanto, parecia que eu não tinha mais meu lar. Uma pequena mochila com alguns livros antigos da história dessa nova cidade e mais alguns objetos era o que eu carregava com muito medo e insegurança e, assim, acompanhava minha mãe a todos os cantos como forma de sentir-me segura.

Parecia que eu havia perdido o meu mundo, pois eu estava com medo da casa nova, das pessoas novas, medo de quase tudo. Os meus portos-seguros eram minha mãe e o carro. O carro, provavelmente, tinha um significado especial por ser o que me ligava à cidade da qual tinha saído; era o que, também, poderia me conduzir de volta àquela cidade.

Com o passar do tempo, a nova casa e a nova cidade foram tornando-se o meu novo mundo. Depois, comecei a frequentar a escola, que também se tornou o meu mundo. A escola foi muito importante em toda minha infância e adolescência. Foi o local em que conheci minhas melhores amigas e amigos. Foi na escola que vivi muitos momentos felizes e ir à escola também me fazia muito feliz.

Era uma cerca simples que separava a minha casa da escola. Nas principais cidades em que morei, a escola foi praticamente a extensão do pátio da minha casa. Foi na escola que tive as primeiras aulas de flauta doce e violão, que, inclusive, eram ministradas pela minha mãe. Ali cantei

¹ Inspirada na canção "Capitão Gancho", de Clarice Falcão.

pela primeira vez em um grupo coral e também ali descobri que queria ser professora.

Alguns anos depois, comecei a auxiliar minha mãe nas aulas de flauta doce. Juntas, íamos a um vilarejo e, numa antiga escola, trabalhávamos com várias crianças, sendo que algumas delas tinham a minha idade. Eu gostava muito das aulas, gostava de tocar e passei, então, a acompanhar minha mãe. Num certo dia, apareceram crianças mais novas que queriam começar a tocar flauta, mas não iriam conseguir acompanhar o grupo já formado. Foi nesse momento que atuei como professora de música pela primeira vez. Isso se tornou mais especial e, acredito que, "oficial", quando, no Natal, ganhei da minha mãe um estojo em formato de melancia por dar aulas junto com ela. Foi a marca de que eu era a professora auxiliar de flauta doce e aquele seria um estojo de melancia só para mim, pois nenhuma das minhas duas irmãs ganharia um estojo naquele Natal.

Algum tempo depois, mudaríamos de cidade novamente, e eu não poderia deixar para trás tantas coisas especiais daquele lugar. Foi assim que criei a minha caixa de lembranças. Uma caixa muito especial que carrego comigo até hoje. Essa é a minha bagagem que preenchi e ainda preencho com um pouco de tudo que posso carregar das cidades e espaços que me constituem, dos lugares a que pertencço. É ali que guardo pedrinhas, pena de passarinho, cartas de amigas, bilhetes escritos com códigos secretos, fotos, meus primeiros cadernos, agendas, diários, dentes de leite, meu primeiro sutiã, folhas secas de árvores e meu estojo de melancia.

Depois, me mudei para vários outros lugares, o que não foi nada fácil, mas sempre carreguei minha caixa comigo. Minha caixa saiu de Marques de Souza e me acompanhou em Ivoti, Erval Seco, Chapecó, Santa Maria. Também assim sempre carrego o meu violino, meu instrumento musical. Muitas vezes, nem o toco, mas é o meu companheiro, parece fazer parte de mim.

Durante um bom tempo fui professora de violino, no entanto, quando decidi que cursaria mestrado em Porto Alegre, acabei levando comigo o violino como um companheiro e não mais como instrumento de trabalho. Também carreguei comigo muitas das minhas coisas, mas me permiti selecionar o que consistiria em minha vida naquele momento, o que

me acompanharia e como me organizaria para iniciar minha formação como pesquisadora.

Precisei selecionar minhas atividades, combinar minhas vivências e negociar os afazeres. Tudo isso foi constituindo-me, não mais somente como uma professora de música, mas, sim, em uma multiplicidade de perfis, num alguém plural: animadora de festa, violinista, professora de escola, regente, cozinheira, faxineira, motorista. Sim, motorista; acho que sou mais viajante do que realmente pertencço a um único lugar. Tenho hoje meu carro, e é estranho, mas, às vezes, me sinto muito em casa dentro dele.

Sinto que carrego um pouco de cada lugar por que passei e, dentre esses lugares, sei que estão as escolas onde fui aluna e onde fui professora, todas essas escolas que me marcaram e que ainda me marcam. Atuei como professora em uma escola de educação infantil durante o estágio final do curso Normal (magistério) e tenho muito carinho pelo que lá vivi, senti e colhi. As respostas das crianças, a curiosidade infinita e o jeito de ver o mundo que não há igual em outro lugar. Depois, atuei como professora de música em mais duas outras escolas durante os estágios supervisionados do curso de licenciatura em música e, antes de me formar no curso de licenciatura, já era professora de música em uma escola privada. A escola nunca saiu das minhas lembranças, ou, quem sabe, nunca tenha se tornado somente lembrança.

Logo que ganhei minha licença para atuar como professora de música, não fiquei mais muito tempo atuando em escola, mas foi ela que me instigou a buscar entender como se aprendia a ser da escola. Às vezes, parece que, assim como, antes, somente uma cerca separava a escola de minha casa, a escola, ainda viva, em mim habita, entrelaçando minhas curiosidades, desejos e esperanças.

Foi no grupo de pesquisa Música e Escola, do qual faço parte, que juntei mais forças para acreditar que tenho muito a olhar pela, para e, de modo especial, com a escola.

Ao ingressar nesse grupo, trouxe comigo a pesquisa (auto)biográfica, que está marcada em mim e em minhas pesquisas desde a licenciatura em música, cursada na Universidade Federal de Santa Maria. Foi nas aulas de Práticas Educativas que, por intermédio da professora Dra.

Ana Lúcia Louro, conheci as “narrativas de si”. Por meio de cartas, eu narrava com profundos detalhes as aulas de violino em um projeto social. Era uma escrita diferente, que me permitia contar o que eu sentia e aprendia com as aulas, que me levou a escrever meu trabalho de final de curso e também me acompanhou na dissertação de mestrado. A (auto)biografia tornou-se uma marca em minha vida e, inspirada por ela, aqui narro minhas experiências com os lugares que me constituíram, lugares que, significados por mim, fazem parte da construção desta tese como forma de dar inteligibilidade àquilo que também constitui quem eu sou, pois, como Delory-Momberger afirma:

A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. O princípio mesmo de uma ciência *humana* constrói-se com base na auto-reflexão e na auto-interpretação que o homem, aqui o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Hoje, minha caixa de lembranças está na casa da minha mãe, um porto seguro onde posso guardar minhas lembranças quando for preciso, onde sei que também é meu lugar. E, pensando bem, de cada um desses lugares em que morei, tive que selecionar o que colocar na minha caixa e, junto comigo e com minha caixa de lembranças, levo minha dissertação, não só escrita em papel, mas sendo vivida e revivida. Agora, quem dera saber: o estojo de melancia guardará meus lápis, canetas e sonhos de pesquisadora?

Porto Alegre, 27 de novembro de 2015.

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.1 O INTERESSE DE PESQUISA

Como pode ser difícil se desapegar de um trabalho, de um assunto, de uma dissertação! Ao começar o processo de construção desta tese, alguns meses após concluir a dissertação, defendê-la e entregar a versão final, ainda sentia que pertencia àquela pesquisa e que vivia aquilo que havia aprendido naqueles dois anos.

Questionei-me diversas vezes: por que eu deveria me afastar dessas aprendizagens ao pensar num projeto de tese? Ou, melhor ainda, por que pensar em um “novo” projeto se eram as descobertas anteriores que me levavam às novas indagações?

A dissertação de mestrado tratou da aprendizagem da docência de professores de música da educação básica a partir da perspectiva teórico-metodológica da (auto)biografia. Realizei entrevistas narrativas com oito professores de música iniciantes na educação básica do município de Porto Alegre-RS. Ao final de dois anos de pesquisa no mestrado, apresentei o que defini como um modelo explicativo de aprendizagem da docência de música e concluí a dissertação com a seguinte proposição:

[...] o professor constrói sua docência na prática, principalmente, a partir de tentativas e experimentação, revisitando suas experiências anteriores, buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido. Tudo isso está permeado pela busca do vínculo com os alunos e com a escola (GAULKE, 2013, p.137).

Das narrativas dos professores de música, emergiu a ideia principal de que a aprendizagem da docência ocorre num tempo e num espaço e, por isso, a atuação do professor na escola é fundamental para a aprendizagem da docência. “A aprendizagem da docência ocorre na prática, na vivência da escola, e somente ali o professor torna-se professor. Como o professor só torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra” (GAULKE, 2013, p.138). É no espaço da escola que o professor encontra os desafios que o movem a aprender.

Entendo que a aprendizagem ocorre continuamente ao longo da vida, no entanto, utilizei a expressão “aprendizagem da docência” para especificar, conforme Bolzan e Isaia (2005, 2006), Isaia e Bolzan (2007) e Ozelame (2010), o período inicial de atuação na sala de aula, o momento de inserção na prática profissional.

Os professores entrevistados na pesquisa do mestrado, ao contarem sobre o processo de aprender a ensinar música na educação básica, indicaram que parte desse processo não pode ser vivido na formação inicial. Além disso, cada um tem uma história e cada história é composta de múltiplas experiências em diferentes espaços, que levam a distintas relações com a escola e, assim, a diversas maneiras de se construírem como docentes da educação básica.

Revisitando a dissertação, pude perceber que a relação dos professores com a escola ainda estava sendo construída. Eles pareciam ainda estar buscando se encontrar nesse espaço e ali vivendo um dos primeiros momentos de seu desenvolvimento profissional.

Essas reflexões foram desencadeadas, principalmente, pelo fato de um dos professores que entrevistei na pesquisa de mestrado ter saído da escola pública. Conversando com meus colegas no início do ano letivo de 2013, soube que esse professor saiu da escola em que trabalhava como professor do município. Inicialmente, fiquei decepcionada, no entanto, logo soube que ele continuava atuando como professor de música na educação básica, mas em uma escola privada. Não entendi porque esse professor optou por sair da escola pública e atuar numa escola privada. Então, decidi que iria conversar com ele para poder entender melhor sua perspectiva.

Ao conversar com o professor, pude perceber a sua empolgação com o trabalho na escola privada. Animado, contou-me sobre o quanto estava conseguindo pôr em prática o que tinha vontade de fazer, mas não conseguia na outra escola. O seu jeito de dar aula e de se vincular com os alunos e com o conhecimento parece não ter funcionado naquele outro espaço. Entendi que havia uma relação diferente com esses espaços e é de maneira também diferente que cada um desses espaços influenciou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional desse professor.

Mesmo compreendendo o movimento da aprendizagem da docência, em que o professor, somente na prática na escola, em um tempo e em um

espaço, torna-se professor, não era possível conhecer as especificidades desse espaço e de como isso poderia exercer influência na construção profissional do professor. Sabendo também que a aprendizagem é contínua, fazia-se necessário compreender esse processo de desenvolvimento profissional e entender o que levava um professor a querer permanecer atuando em uma escola.

Até aqui, eu trouxe um pouco das ideias que fazem parte do processo de definição do tema desta investigação: a escola e diferentes lugares como parte da minha vida e de minha aprendizagem docente, as descobertas com a minha pesquisa de mestrado e a história do professor que mudou de escola. Esse conjunto de experiências vividas em diferentes lugares fazem parte da minha bagagem profissional e, assim, me ajudaram a definir o foco desta pesquisa: o desenvolvimento profissional do professor de música da escola de educação básica.

1.2 O INTERESSE TRANSFORMADO EM OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DO DIÁLOGO COM A LITERATURA

O professor só se torna professor na escola, mas, para nela atuar, é preciso passar por uma formação. Tendo em vista a atuação na educação básica, a formação inicial em curso de licenciatura é, necessariamente, parte do processo de desenvolvimento profissional, pois a licenciatura é uma exigência legal e, como tal, propicia ao professor a licença para atuar. Essa formação, como indicam a legislação (BRASIL, 2015) e a literatura, não deve ser vivida sem referência aos espaços de atuação ou, ainda, sem a vinculação a um espaço. A formação inicial também é parte da bagagem de cada professor e é um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional.

Na literatura da área de educação musical a vinculação da formação inicial com a atuação tem atravessado frequentemente as discussões sobre formação de professores de música. Já em 1995, Tourinho apontava para o estágio como uma possibilidade de aproximação da formação com o espaço de atuação profissional. Para a autora, por meio do estágio, o professor teria:

[...] condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino [...]. Durante o período de estágio, os futuros professores de música deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar ideias sobre ensino e aprendizagem musical (TOURINHO, 1995, p. 36).

Alguns anos mais tarde, Bellochio (2001), em artigo em que focaliza o ensino de música na formação e ação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo semelhante, defende a aproximação entre a universidade e a escola:

Aproximar esses polos educacionais de formação e ação profissional do professor é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo 'real', no caso, mundo musical real, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional (BELLHOCHIO, 2001, p. 44).

A discussão sobre promover a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica como espaço de atuação do licenciado em música tornou-se mais frequente após a aprovação da resolução que instituiu, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Nessa resolução são apresentados como princípios norteadores para o preparo para o exercício profissional “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” e o trabalho da instituição de nível superior “em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002, p. 2-4).

Na nova – e atual – resolução, aprovada em julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, reaparecem as mesmas ideias de 2002 relativas ao preparo para o exercício profissional. Na resolução atual, somam-se a proposição do “reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” e a “exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas

da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a)” (BRASIL, 2015, p. 4-6).

Santos (2003, p. 67), em relatório pautado no debate sobre currículo e diretrizes curriculares no XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), reafirma a importância da ação das universidades no sentido de aproximação com a escola, mas ressalta: “Implementar mudanças demanda trabalho coletivo e compartilhado. Contudo, vivemos a ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação *na* academia (intra e interdepartamentos) e da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio”.

Para Bellochio (2003, p.21), parece que,

[...] durante muito tempo, na educação de modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor, elementos que pudessem rearticular e rever pressupostos teóricos e práticos para a construção de propostas de formação do educador musical.

E, portanto, voltada a essa formação profissional, a autora defende ser:

[...] necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. [...] é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

A vinculação entre formação e atuação parece ser reivindicada pela área como forma de sustentar a formação de professores de música que possam vir a trabalhar nas escolas de educação básica. Mateiro e Téo (2003), ao discutirem o estágio do curso de licenciatura em Música, parecem buscar ideias para uma aproximação da universidade com a escola.

Levantamos também a necessidade de um currículo mais voltado para a prática pedagógica. Talvez a possibilidade de práticas plurais, espalhadas durante a graduação, com acompanhamento inicial, crescente complexidade de tarefas e atividades, sendo algumas delas estabelecidas em conjunto com o professor, na universidade: tudo com o intuito de alcançar a naturalidade no

processo de ensino, o conhecimento das funções e necessidades do contexto habitado pelo professor de música e, enfim, o crescimento e a consecutiva valorização do profissional em educação musical. O intuito final é unir esses processos à prática pedagógica, não só durante o período de estágio, mas também na universidade e nas instituições de ensino onde ele é praticado, para que possamos contribuir com o sucesso dos futuros estagiários em educação musical durante esta complicada, porém insubstituível, etapa da sua formação acadêmica (MATEIRO; TEO, 2003, p. 95).

Beineke (2004), por sua vez, ressalta a importância da prática desde o começo da formação:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica [...] apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da ideia de que a prática de ensino é "a última coisa" do curso, uma "aplicação prática" de conhecimentos teóricos, a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica (BEINEKE, 2004, p. 36).

Na mesma direção, Figueiredo (2005, p. 22) afirma que a formação precisa cada vez mais estar "atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos". Beineke (2004) reitera a intenção de aproximar a universidade da escola quando discute algumas relações desejáveis entre a escola pública, a universidade e a prática de ensino de música.

[...] precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica (BEINEKE, 2004, p. 38).

No mesmo sentido, Sobreira (2008) afirma:

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto (SOBREIRA, 2008, p. 51).

A literatura de educação musical vem, ao longo de vários anos, sugerindo diversas recomendações para articular a formação inicial com a

atuação na escola de educação básica. No entanto, ao menos na literatura, essas recomendações parecem permanecer no plano das ideias e não chegar a ações. Os textos aqui citados, junto a outros, foram analisados por Macedo (2015) em sua tese, e, a partir dessa análise, a autora percebe

[...] uma ênfase no incentivo às parcerias entre escolas e universidades, mas nem sempre está claro como seriam realizadas. A forma como essa proposta aparece na literatura analisada mantém a perspectiva das instituições de formação de professores. Porém, parcerias não podem ser impostas. Há que saber se as escolas desejam essas parcerias e quais as suas reais necessidades (MACEDO, 2015, p.107).

A autora ainda afirma que “a aproximação da formação aos campos de atuação parece ser uma tarefa bastante complexa, para a qual os autores não apontam soluções finais” (MACEDO, 2015, p.112).

Este propósito, de se pensar um percurso de formação inicial que esteja vinculado aos espaços de atuação profissional, encontra ressonância nas ideias de autores da área de educação, como Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), que propõem princípios orientadores dessa formação.

Nóvoa (2009) defende que devemos tomar a profissão docente e os contextos em que ela se desenvolve como referências para a formação de professores.

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática.

[...]

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou sendo dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente.

[...] O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 32-33).

A proposta do autor português é que a formação de professores seja devolvida aos professores, tendo uma “referência sistemática a casos concretos e ao desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los” (NÓVOA, 2009, p. 34). Os professores se centrariam em casos práticos resolvendo-os através de uma análise que, “partindo deles mesmos, mobiliza conhecimentos teóricos”.

Zeichner (2010, p. 493), pesquisador norte-americano, apresenta o conceito de “terceiro espaço” como um esforço “para diminuir as lacunas entre a formação docente que acontece na universidade e aquela que se dá na escola, assim como as lacunas entre essas duas comunidades mais amplas nas quais as escolas, as faculdades e as universidades existem”.

[...] espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores [...], os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao conhecimento acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487).

A criação desse terceiro espaço ou terceiro lugar, como é nomeado por Zeichner (2010) e Nóvoa (2009), respectivamente, parece carregar um potencial maior do que, somente, a aproximação da formação de professores aos campos de atuação.

Canário (2001) e Marcelo (2009), entre outros autores da área de educação, referem-se à formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação em nível superior prévia com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir profissional no interior da escola, lugar onde se aprende a ser professor, segundo Canário (2001).

Os autores ressaltam que o desenvolvimento profissional combina formação inicial com o agir profissional. Eles entendem o desenvolvimento profissional como contínuo, englobando a formação inicial e uma formação permanente de aprendizagem e crescimento. Não há a ideia de uma formação contínua pensada de modo desvinculado da atuação profissional, mas, sim, um desenvolvimento articulado como processo de crescimento no contexto profissional. Conforme Nóvoa (1992), trabalhar e formar não são atividades distintas. E, para Marcelo (2009, p. 9), o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Marcelo (2009, p. 11) entende o

desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

O desenvolvimento profissional é entendido como um processo continuado de crescimento do professor nos seus percursos e contextos profissionais, alimentado por conhecimento construído a partir de diversas situações, incluindo as formações formais (CANÁRIO, 2001; NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 2007). Percebo o desenvolvimento profissional como forma de definir um processo a longo prazo, individual e coletivo, que ocorre no contexto de ensino, nas experiências com a escola que contribuem para o desenvolvimento do professor.

Nóvoa (1992, p. 1) indica três tipos de desenvolvimento: “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor)”, “desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)” e “desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”. Segundo Nóvoa (1992, p. 12-13, grifos do autor),

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Para Nóvoa (1992), a prática é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. O autor, preocupado em promover consenso sobre o desenvolvimento profissional na prática, propõe três medidas como ponto de partida. A primeira delas diz respeito a passar a formação de professores para dentro da profissão, tendo o exemplo dos médicos e hospitais-escola como inspiração para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorrerem no local de atuação.

A segunda medida aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Promover a construção de parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário, criar processos de integração dos professores iniciantes num entendimento de comunidades de prática que reforcem o sentimento de pertença e de identidade profissional.

Já na terceira medida, Nóvoa (2009, p. 22) defende reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores com a intenção de que se compreenda a especificidade da profissão docente, “mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida”.

[...] falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22, grifos do autor).

A partir dessa perspectiva, a ideia de construção do eu profissional permanentemente atravessa o desenvolvimento profissional docente e torna-se o que Nóvoa (2009) chama de “qualquer coisa de indefinível”, pois:

A formação não se constrói por acumulação, mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13, grifos do autor).

A ideia de construção do eu profissional, e não de uma identidade dada, remete ao ponto de vista defendido por Bolívar (2006, p. 13, tradução minha):

[...] as mutações das últimas décadas geraram ambigüidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar².

Essas mudanças estão ocorrendo num quadro mais geral de transformações sociais. Os espaços tradicionais de identificação social, religiosa, familiar, sexual ou laboral não são mais pensados ou vividos como um vínculo de identidade, história e comunidade (BOLÍVAR, 2006). A vida urbana contemporânea é produtora de não-lugares, segundo Augé (1994),

² No original: [...] las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüidades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar (BOLÍVAR, 2006, p. 13).

espaços que não podem ser traduzidos por vínculos identitários, relacionais ou históricos. As identidades se tornaram uma questão de construção, de esforço individual.

Cabe ressaltar que não tenho a pretensão de defender uma responsabilização única dos professores quanto ao seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projectos. [...] É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação dos professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir da literatura, entendo que o desenvolvimento ocorre numa construção processual, podendo haver também desconstruções. É uma construção que provoca um processo interativo e dinâmico a partir da relação do professor com a escola. E, como afirma Nóvoa (2009, p. 23), “é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desactualização’ dos professores”.

O desenvolvimento profissional acontece nos espaços em que o professor atua e o meu interesse, neste trabalho, é a relação do professor de música com um desses espaços, a escola. São as experiências resultantes da relação do professor com a escola que entendo como parte do desenvolvimento profissional e como o foco deste trabalho. A literatura de educação musical e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) enfatizam a necessidade de vínculo com o espaço de atuação, mas como se dá essa relação?

A escola é um lugar de experiências, de desenvolvimento da profissão na prática e da construção do saber-fazer. Entendo, assim como Dominicé (1996, p. 149), a “praxis como lugar de produção do saber, pois o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”. O professor interage com a escola assim como a escola interage com ele. No entanto, a partir da leitura dos autores da área de educação musical acima citados, a escola parece ser apenas um espaço em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Conforme sintetiza Macedo (2015, p. 147), em sua

pesquisa que buscou compreender as imagens da docência de música na educação básica que emergem da literatura da área de educação musical,

[...] ainda são poucos os trabalhos que buscam conhecer o que os professores pensam, como agem em sala de aula e como organizam seu trabalho. A escola, a prática docente e os docentes não estão sendo estudados diretamente.

Parece haver, assim, um desequilíbrio no sentido do reconhecimento da docência de música na educação básica. Embora haja todo um envolvimento em busca da conquista do espaço, parece haver mais a necessidade de garantir a presença do que o reconhecimento do que ocorre no contexto de trabalho.

A escola, na literatura da área de educação musical, tem estado “invisível”, como indica Del-Ben (2013) a partir de levantamento e análise de trabalhos publicados na Revista da ABEM sobre os modos de pensar a educação musical escolar. A autora indica que as especificidades da escola não estão sendo contempladas pela literatura que ela analisou.

[...] embora mais da metade dos artigos analisados se caracterize como pesquisa empírica, que se aproxima dos sujeitos escolares, eles parecem pensar e agir num lugar ainda pouco estudado, já que as escolas, como instituição, assim como os sistemas educativos em que estão inseridas, estão praticamente ausentes dos artigos analisados. A educação musical escolar é pensada sem considerar as particularidades do lugar em que acontece ou em que se espera que aconteça. As particularidades existem, tanto que se argumenta ser necessário aproximar os cursos de formação e os futuros professores dos contextos escolares, mas não são explicitadas ou analisadas em profundidade [...]. A escola, embora sempre presente, é um espaço que parece invisível na produção analisada. Mesmo assim, precisa ser transformada (DEL-BEN, 2013, p.142).

A literatura da área de educação musical parece considerar a escola mais “como uma espécie de cenário, de segundo plano sobre o qual se desenrolam suas existências” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 66), ou, mais especificamente, a atividade docente. Essa concepção da escola reduzida a um pano de fundo parece não dar conta da complexidade da dimensão espacial das experiências docentes. Tratar o espaço escolar apenas como uma generalidade ou, simplesmente, deixá-lo em “segundo plano”, pode podar-nos da compreensão da escola como um lugar constituído de relações e experiências humanas, como um lugar de formação/autoformação, de construção de conhecimentos profissionais – de desenvolvimento profissional. Essa invisibilidade da escola pode

comprometer a compreensão da escola como espaço de desenvolvimento profissional.

A partir da revisão aqui apresentada, tomo o desenvolvimento profissional como um pressuposto ou, dito de modo mais simples, o desenvolvimento profissional é algo que existe, que acontece e, além disso, pertence ao sujeito. Isso me levou a definir como objetivo geral desta pesquisa compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Esse objetivo se desdobra nas seguintes questões: O que leva o professor de música à escola de educação básica? O que o professor de música vivencia na e com a escola de educação básica? O que faz o professor de música ficar na escola de educação básica?

As questões apresentadas deram origem aos seguintes objetivos específicos: identificar experiências de vida e formação que foram significantes para os professores de música se tornarem professores da educação básica; reconhecer experiências construídas na relação do professor de música com a escola de educação básica; entender as experiências na e com a escola que os professores de música significam no seu processo de desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa pode ser relevante para a área de educação musical por fazer emergir aspectos do processo de desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica e particularidades que envolvem esse lugar. A partir desta pesquisa, espero colaborar para o entendimento das dimensões que envolvem a escola como lugar no qual e com o qual o professor se desenvolve profissionalmente. Espero, ainda, que o trabalho possa contribuir para a compreensão do sentido do trabalho do professor de música na escola de educação básica, contemplando o que o professor vivencia e faz na escola e o que faz sentido para ele nesse espaço.

Compreendo que conhecer os processos do desenvolvimento profissional nesse contexto significa olhar na perspectiva do professor como sujeito de sua ação e construtor de sua história, nos seus processos de interação com os sujeitos escolares. O desenvolvimento profissional ocorre de modo contínuo na prática do professor na e com a escola e, nesta pesquisa, busco olhar a partir da perspectiva do sujeito, na perspectiva de quem viveu e vive esse desenvolvimento. Busco compreender o

entendimento do desenvolvimento profissional do professor da educação básica pelo próprio ator e autor da história, o professor de música. Uma narrativa de desenvolvimento profissional com a escola encarnada, palavras e subjetividades que tenham corpo, que se originam e dão origem a quem as narra, que trazem a perspectiva de quem viveu aquele lugar e dentro dele o lugar vive.

A presente pesquisa pretende dar maior visibilidade às relações do professor com a escola como base do desenvolvimento profissional do professor, pensando a escola não como um pano de fundo, mas na complexidade de sua dimensão espacial, tendo em vista compreender o processo em que se alia a formação com a atuação e fornecer pistas para pensar a formação de professores em cursos de licenciatura em música.

Este trabalho está estruturado em oito capítulos, além de um prólogo e um epílogo. Após o presente capítulo, apresento, no terceiro capítulo, a construção da moldura teórica desta pesquisa, apresentando os conceitos de espaço e lugar, com o intuito de compreender a escola como lugar, e o processo de construção biográfica.

No quarto capítulo descrevo os caminhos metodológicos percorridos para compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica, caminhos que se inserem na perspectiva da pesquisa autobiográfica e das narrativas, detalhando as definições e usos das entrevistas narrativas autobiográficas. Em seguida, discorro sobre a construção do (eu)sujeito professor e sua relação com a escola, sobre a escolha dos entrevistados, os procedimentos de coleta e de análise dos dados adotados, assim como sobre o desafio da entrevista narrativa como trama performática da experiência intransitiva. Os capítulos três e quatro constituem o referencial teórico-metodológico desta pesquisa.

Os capítulos cinco, seis, sete e oito compõem a análise dos dados. Neles, apresento as experiências narradas por cada um dos professores: Martha, Jorge, Clara e Clarice. Nesses capítulos, narro a minha experiência com os dados dividida em quatro subcapítulos: sobre como cada entrevistado(a) se tornou professor(a) de música; do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; e da autoformação.

Por fim, nas considerações finais do trabalho, apresento uma

interpretação dos dados a partir do referencial teórico, procurando construir uma generalização analítica sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica.

2. CONSTRUÇÃO DA MOLDURA TEÓRICA

2.1 ESPAÇO E LUGAR

Para aprofundar o entendimento de escola não somente como um “segundo plano”, busquei entender os significados de espaço e de lugar. No âmbito da geografia – ciência que tem “por objeto o espaço das sociedades, a dimensão espacial do social” (LÉVY; LUSSAULT, 2003, p. 559, tradução minha) – os termos espaço e lugar recebem significados diferentes, principalmente se analisados pelo viés adotado em cada linha de estudo, e, segundo Tuan (1982), são eles que definem a natureza da geografia.

Para a geografia, lugar e espaço não são conceitos contraditórios. Foi a partir dos estudos da geografia humanista (ou humanística) que os termos foram sendo cuidadosamente diferenciados. Conforme Tuan (1982, p. 143):

A geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

Lévy e Lussault (2003, p. 560, tradução minha) diferenciam espaço e lugar afirmando que lugar é um “espaço em que a distância é irrelevante. A caracterização de um espaço como lugar é o resultado de uma construção”. Para Tuan (1983, p. 6):

[...] o *espaço* seria qualquer porção da superfície terrestre, ampla, desconhecida, temida ou rejeitada e provocaria a sensação de medo, sendo totalmente desprovido de valores e de qualquer ligação afetiva. Neste contexto, o lugar está contido no espaço, “espaço” é mais abstrato que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.

Cavalcanti (2010, p. 92-93, grifos da autora), a partir de uma leitura de Tuan (1983), complementa, salientando que “espaço pode ser entendido como o *indiferenciado*, e este se transforma em *lugar* à medida que é conhecido e dotado de *valor* (e aí eu [a autora] incluiria os valores ‘negativos’), portanto, ao tornar-se familiar”.

Para Tuan (1975, p. 160), o lugar “é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos”. No mesmo sentido, Relph (1979, p. 20) explica: “[...] os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas”.

Os sujeitos que habitam o espaço o transformam em:

[...] uma entidade única, um conjunto ‘especial’ que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sobre a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1983, p. 70).

Em resumo, para Tuan (1975, p. 152), o “lugar é um centro de significados construído pela experiência”. Ou, ainda, conforme Leite (1998, p. 10), o “*lugar* é principalmente um produto da experiência humana”.

Entrikin (2003, p. 557, grifos do autor, tradução minha) ajuda-me a complementar a ideia de constituição do lugar a partir da experiência quando diz que lugar é “*uma condição*³ *da experiência humana*. [...] O lugar é homólogo e constitutivo do ser (de si). A relação de si com o mundo e de si com os outros é construída por um discurso unindo os elementos subjetivos do lugar e da comunidade”⁴.

O lugar, como construído pela experiência humana, pode ser pensado como algo que está em andamento, um processo: “[...] Muitos geógrafos reconhecem que o lugar é mais um processo (uma relação de experiência entre o sujeito e um *locus*) que um objeto dado” (ENTRIKIN, 2003, p. 559, tradução minha)⁵. O processo só ocorre se gerar transformação, ou seja, o processo de construção do espaço em lugar, a partir das experiências dos sujeitos que o “habitam”, gera transformações.

³ Condição no sentido de base fundamental.

⁴ No original: Lieu. *Une condition de l'expérience humaine*. Le lieu est homologue et constitutif du soi. La relation de soi au monde et de soi aux autres est construite par un discours joignant les éléments subjectifs et objectifs du lieu et de la communauté. (ENTRIKIN, 2003, p.557, grifos do autor)

⁵ No original: [...] bien des géographes reconnaissent que le lieu est plus un processus (une relation d'expérience entre le sujet et un locus) qu'un objet donné. (ENTRIKIN, 2003, p. 559)

2.2 A ESCOLA COMO LUGAR

Como lugar, a escola não representa somente uma construção física ou um espaço utilizado para o ensino e a aprendizagem. Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. A escola é constituída pela experiência humana.

Viñao (1993-1994, p.17) afirma, inicialmente, que o espaço e o tempo são fundamentais no aprender docente, são elementos básicos da ação educativa.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e um tempo determinados. Assim sucede com o ensinar e aprender, com a educação. Assim, esta, a educação, possui uma dimensão espacial e de aqui que, portanto, também o espaço é, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da ação educativa⁶.

Em continuação, o autor reconhece e descreve a transformação desse espaço em lugar e a importância desse acontecimento.

A ocupação do espaço, sua utilização, presume sua constituição como lugar. O "salto qualitativo" do espaço ao lugar, é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. Constrói-se "a partir do fluir da vida" (apud ALBA, 1984) e a partir do espaço como suporte; o espaço, por conseguinte, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (VIÑAO, 1993-1994, p. 18)⁷.

Conforme Viñao (1993-1994), parece haver uma "trajetória" do espaço ao lugar. Há uma trajetória qualitativa de construção do lugar, que somente pode ser feita por sujeitos que passam a habitar esse espaço e,

⁶ No original: Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. Así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación. De aquí que ésta, la educación, posea una dimensión espacial y de aquí que, asimismo, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa. (VIÑAO, 1993-1994, p.17)

⁷ No original: La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El «salto cualitativo» desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye «desde el fluir de la vida» y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construído. (Antonio Fernández Alba, *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar)*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1984, pp. 14-15).

assim, o dotam de valor, dando significado a ele, ou, ainda, conforme Tuan (1983, p. 65), tornando-o um “mundo ordenado e com significado”.

Cunha (2008; 2010) propõe a diferenciação dos termos espaço, lugar e território para pensar a formação dos docentes universitários. A autora acredita que o espaço se torna lugar quando proporciona experiência de formação; já o território, “inclui relações de poder. O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças”.

Lopes (apud CUNHA, 2008, p.185) afirma que “o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (LOPES, 2007, p. 80). Nessa explicitação, é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados (CUNHA, 2008, p. 185).

Portanto, o lugar “é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2008, p. 185). Em outras palavras,

Os lugares – constituir-se-ão na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que vivenciaram, nos espaços mencionados. Para se constituir em lugar é preciso que fique evidente a legitimidade dessa proposição formativa, que será percebida através de reconhecimento de sua pertinência e validade (CUNHA, 2008, p. 186).

Cunha (2008), então, afirma: “quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós” (CUNHA, 2008, p. 185). Também no sentido de o lugar tornar-se parte de nós mesmos, Viñao (1993-1994, p. 19, tradução minha) argumenta:

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez, durante algum tempo, lugares. Lugares em que algo de nós ficou e que, portanto, nos pertence; que são nossa história [...]⁸.

⁸ No original: El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, en suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo, lugares. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia. (VIÑAO, 1993-1994, p. 19)

As pesquisas de Ferreira (2007), Lopes (2007) e Portugal (2013), na área de educação, buscam analisar as experiências de professores com um olhar voltado às especificidades do lugar. Em sua tese de doutorado, Portugal (2013) faz uma pesquisa com professores de escolas do campo e as suas histórias de vida e ensino. Conforme a autora:

Essas histórias narradas compõem os repertórios das geo(BIO)grafias, as quais compreendem os modos singulares de narrar a vida a partir dos seus lugares de enunciação – a roça, a casa, a escola, a universidade – reafirmando, desse modo, a identidade rural dos professores, os lugares do acontecer da vida e os cenários da profissão (PORTUGAL, 2013, p. 14).

Os lugares são preenchidos por subjetividades. Para Lopes (2007, p. 77), é nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares, “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão [...]”.

Conforme ressalta Ferreira (2007, p. 108), em sua pesquisa sobre a criança, o espaço e a escola, “quanto mais conhecemos um espaço, menos abstrato ele se torna, contudo, cada vez mais, dotado de valor. Assim, de acordo com essa significação, já não é mais concebido como espaço e sim como lugar”. A escola é um espaço, mas que passa a ser significado, dotado de valores, e, assim, constitui-se em um lugar; um lugar construído a partir de relações pessoais e das experiências que os sujeitos escolares têm do mundo.

Considerando a escola um lugar constituído da experiência humana, apresento, a seguir, a construção biográfica como um caminho de entendimento da relação entre espaço e lugar e de acompanhamento do desenvolvimento profissional do professor de música que ocorre na escola. Acredito que a narrativa autobiográfica é o que permite ter acesso ao saber da experiência descrito por Nóvoa (1992), ou, em alguns casos, ao conhecimento profissional do professor, aquele conhecimento que não é somente empiria, somente o que o professor aprendeu na prática, mas um conhecimento que foi “validado” na/pela experiência: processo que indica o desenvolvimento profissional.

Entendo que, a partir disso, quando o conhecimento passa a ser meu (do professor), quando não somente me aproprio das ideias dos outros, dos conhecimentos que apreendi, mas construo algo meu, um “jeito” de ser professor, que é escolhido, pensado, justificado e validado pela experiência, então me desenvolvo profissionalmente. Isso está relacionado ao trabalho específico que é desenvolvido na escola, construído na escola, tendo a “praxis como lugar de produção do saber” (DOMINICÉ, 1996, p.149). Por isso, entendo que a construção biográfica me auxilia a trazer à tona o processo de como se produz esse saber, as experiências.

2.3 A CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA

Cada sujeito é construído por uma pluralidade de lugares que se fixam nele a partir da ancoragem em cada espaço, e isso passa a fazer parte dele a partir da sua ação individual. Como Delory-Momberger (2012a, p. 74-75) afirma, “[...] no lugar onde estamos, trazemos conosco e vivemos uma pluralidade de lugares”. O lugar/espaço⁹ é entendido por Delory-Momberger (2012a) a partir de três níveis/sentidos:

Primeiro: [...] sentido mais material: edifícios, disposições e equipamentos de toda espécie, vias de comunicação, objetos. Nesse sentido, ele condiciona, orienta, organiza nossos deslocamentos, nossos movimentos, as posições de nosso corpo e suas posturas em relação aos outros (aos corpos dos outros). Esses outros, enquanto corpos-espacos, fazem, eles mesmos, parte do espaço, determinando, em parte, sua ordem e seu uso, assim como, aliás, faz o nosso próprio corpo (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 67).

Segundo: [...] o espaço é formado de todas as funções, de todas as representações e de todos os valores que lhe são atribuídos pelo tecido cultural, pelo sistema de organização social no qual ele está inserido (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 68).

Terceiro: [...] o espaço é constitutivo da nossa experiência na medida em que nos oferece recursos, em que se encontra aberto à nossa ação e ao nosso pensamento e em que, agimos *sobre* ele e *com* ele pela ação e pelo pensamento. Somos, com certeza, *indivíduos de sociedade*, os indivíduos de uma certa sociedade e dos espaços que essa sociedade construiu, mas nós mesmos participamos da construção da realidade social e dos espaços materiais e ideais da sociedade à qual pertencemos (BERGER; LUCKMANN, 2006). E esses espaços, nós somos coletivamente capazes de transformá-los, de fazê-los evoluir, somos capazes

⁹ Cabe ressaltar que o entendimento que a autora transmite para uso da palavra espaço em algumas partes do seu livro é coerente ao sentido em que utilizo o termo lugar.

também de fabricar novos espaços (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 68).

Para Delory-Momberger (2008; 2012a), na modernidade avançada, época em que vivemos atualmente, os indivíduos não consideram mais o desenvolvimento de sua personalidade como algo predeterminado linearmente a partir dos lugares que frequentam, em que trabalham ou mesmo vivem. Os indivíduos encaram “os múltiplos possíveis identitários que resultam de sua ancoragem nos meios sociais plurais e variados como a matéria-prima de uma descoberta experimental de si mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 54).

Posso comparar a um barco que se desloca pelo mar e, em determinados lugares, para e prende sua âncora. Nesse tempo de ancoragem, algas e conchas se grudam no casco, criando um tipo de camada. Toda vez que o barco se desloca, algumas conchas e algas caem, mas outras permanecem e tornam-se parte do barco.

As relações sociais e os espaços que correspondem a elas não são mais concebidos como o fato de determinações externas, nem mesmo como o resultado da interiorização de normas coletivas; objeto de uma elaboração e de uma produtividade individual, elas participam do processo de construção do eu e da existência (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 32).

Conforme Delory-Momberger (2008; 2012a), na modernidade, as categorias profissionais simbolizavam uma mesma integração de pessoas, um pouco diferente da vivência que se tem hoje, pois esses grupos não têm mais a mesma capacidade de integração e cada indivíduo vive sua autonomia, de quem constrói o sentido de sua experiência e se torna o sujeito de sua ação.

[...] devido à diferenciação das funções, da diversificação dos papéis, da multiplicação das redes, as relações entre os lugares sociais e o vivido ou o sentido pelos indivíduos deixam de existir: a representação individual não coincide mais com a representação do lugar ou do conjunto dos lugares ocupados. Há uma folga entre espaços que não se sobrepõem mais totalmente, e entre os quais um espaço individual parece ser “liberado”; há “resíduo”, um resíduo que parece não ser mais *ocupado* socialmente e que aparentemente remete a uma interioridade, a uma singularidade, a uma irredutibilidade do ser individual (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 71-72).

Os indivíduos não são somente representantes de um grupo social ou da lógica social inerente a esse grupo; eles são produtos “complexos de experiências socializadoras múltiplas”. É um “percurso biográfico”, de escrita da vida, que se define “como o movimento segundo o qual um indivíduo encadeia e vincula perfis de inserção múltiplos através do espaço social: [...] incorpora modelos de ação diferentes e eventualmente contraditórios” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 75-76). Os lugares (incluindo neles a escola) tornam-se lugares de significados constituídos pela experiência, que pode ser boa ou ruim.

É certo pensar que os lugares nascem do amor, pois se realizam nos encontros e nas trocas humanas. Mas não menos correto é afirmar que eles também nascem do ódio, já que também podem ser frutos da ira e do medo (GONÇALVES, 2010, p. 26).

O sujeito constrói o sentido de sua experiência com o lugar, o que remete à sua construção como sujeito. O sentido de lugar dotado de valores e significados nem sempre permanece a partir de uma construção conjunta de uma categoria, mas de uma costura de múltiplas experiências estruturadoras do lugar e dos sujeitos.

O barco se deslocou com as conchas e as algas que agora passam a fazer parte dele, mas, a cada nova ancoragem, ele constrói um perfil diferente, que também é um perfil diferente de ação, de deslocamento no mar, pois novas conchas se grudam e fazem, assim, uma diferente marca no percurso do barco.

Construção é uma ação; a palavra condiz à atuação, a fazer algo. O dicionário Michaelis define construção como dar estrutura a algo, edificar, fabricar, dispor e/ou organizar¹⁰. Assim, entendo que a construção biográfica está relacionada à ação quando essa dá estrutura ao sujeito como autor de sua própria história, em um processo que ocorre em um tempo e espaço.

No próprio cerne das nossas práticas mais socializadas, agimos no espaço e fazemos agir o espaço, conferindo-lhe significados e valores que se acham ligados à nossa pessoa, à nossa história, às nossas emoções e aos nossos sentimentos etc. Temos uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos

¹⁰ Significado de construir: Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=construir>> Consultado em 2015.

conduz a investi-lo biograficamente e a fazer dele um dos componentes de nossa construção pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 69).

A construção biográfica é resultado de sua experiência com e no espaço, é a construção de sentido de suas vivências num espaço múltiplo e heterogêneo. “Em sua capacidade de gerir lógicas de ação heterogêneas e aplicar-lhes procedimentos de seleção, combinação e negociação, os atores se constroem como sujeitos sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 76). É no trabalho de construção de sua experiência a partir dessa heterogeneidade que o indivíduo se constrói sujeito de sua ação.

Há uma ação mútua entre o ser e o espaço, ou entre o mar e o barco. Pelo fato de o barco fazer sua ação no mar, o mar também age nele (tirando ou deixando conchas e algas ou, até mesmo, desgastando o seu casco).

O entendimento do processo de construção do sujeito baseia-se no gerenciamento das suas próprias lógicas e dos procedimentos que ele aplica (seleção, combinação e negociação) na sua experiência com e no lugar.

De certo modo, o nível da decisão individual subiu um degrau na “pilotagem” da atividade social; da execução de ações programadas e de papéis estabelecidos, o ator social passou ao “comando” de um conjunto de lógicas possíveis e de soluções alternativas, a partir das quais deve desbravar seu próprio itinerário, orientando e adaptando sua “direção” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 76).

A construção biográfica não se define unicamente pela ação interior do sujeito da relação com si mesmo, mas, sim, “pelo modo como constrói sua história construindo o mundo”, a partir da manifestação das “marcas pessoais de sua passagem no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 78).

[...] no trabalho biográfico, o processo de apropriação é, também, um processo de socialização, uma vez que consiste em partilhar, tornando seus, as condutas e os valores comuns, as representações e as concepções comuns, os saberes e o saber-fazer comuns, ou seja, consiste em o sujeito encontrar *seu* lugar no *lugar comum* do vínculo social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 141, grifos da autora).

O sujeito, no gerenciamento de suas lógicas de ação no e com o espaço, busca encontrar seu lugar no espaço comum do vínculo social. Na

busca de um lugar comum, os sujeitos procuram achar novos modos de operacionalidade e passam a criar espaços suscetíveis de reatar o vínculo social que se fundamenta “mais nos cruzamentos e nos encontros de trajetórias do que nos *status* e nas posições” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 114).

A construção do (eu)sujeito, do apropriar-se das coisas do espaço em que vive, leva-o a encontrar o seu lugar. Nós não pertencemos somente a um lugar e, por isso, conseguimos nos encontrar nos cruzamentos de trajetórias com outros lugares e pessoas. Conforme Delory-Momberger (2012a), não podemos compartimentar as nossas experiências vividas em espaços e tempos diferentes; elas estão permeadas e unidas, pois trazemos conosco e vivemos uma pluralidade de espaços que nos constituíram e nos constituem. Ou seja, a construção dos indivíduos provém da experiência em múltiplos lugares e, por consequência, existe “a dificuldade, para os atores, de dar ao mundo uma *figura* que eles possam apreender e na qual possam reconhecer *seu* lugar” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 142-143, grifos da autora).

No curso de nossas práticas, construímos uma experiência do espaço, constituímos para nós mesmos um *capital espacial*, material e ideal, real e simbólico, que forma nosso reservatório de experiências espaciais e que nos permite apreender novos espaços, torná-los sensíveis e inteligíveis para nós e integrá-los à nossa experiência adquirida (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 77, grifos da autora).

Há uma confluência dos lugares da infância, da juventude e dos sucessivos períodos de nossa existência, e esses, por estarem abertos às nossas representações, às significações e aos valores que emprestamos a eles, são os que constituem o lugar de cada um no mundo:

Nossas experiências e nossas práticas do espaço ganham efeito e sentido nas representações construídas de nossa história pessoal, ou em outras palavras, de nossa biografia. Essas construções biográficas do espaço levam-nos a elaborar um mundo de significações e de valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o “mundo interior” do espaço exterior. É sob o prisma desse “mundo interior” que o espaço exterior vai se achar dotado, para cada um de nós, de uma *biograficidade* singular, isto é, de uma capacidade de constituir vestígio, de constituir experiência, de fazer sentido em nossa existência (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 75, grifos da autora).

Cada sujeito verá o espaço como um lugar determinado pela sua bagagem de experiências. Cada sujeito constituirá o seu lugar a partir da sua bagagem:

[...] o indivíduo da modernidade avançada tem de produzir, por si mesmo, sua própria *localidade*: cabe a ele encontrar, por si mesmo, *seu lugar*, investindo biograficamente os espaços sociais que ele "atravessa", as redes que ele "pega" e entre as quais "circula" (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 143, grifos da autora).

A nossa bagagem, as nossas experiências ao longo da vida constituem o nosso lugar. O espaço torna-se lugar a partir das experiências ali vivenciadas e das que trazemos conosco de outros lugares. O lugar é constituído e construído a partir da nossa experiência. Dos diferentes lugares construímos o nosso lugar, a nossa morada: "*Ethos = morada. Ethos = habitat, toca, mas também o fato e a maneira de habitá-la. Pertencer e enraizar-se: o verbo bauen – construir – significou, em sua forma no antigo alemão (beo), habitar, sendo da mesma família de bin (sou)*" (MATOS, 2006, p. 147, grifos da autora).

Uma toca que pode ser feita somente por nós mesmos; não necessariamente sozinhos, mas como "[...] sujeito que não pode *constituir lugar* senão em si mesmo e que não pode *religar o mundo* a não ser na reflexividade e na historicização de sua experiência [...]" (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 144, grifos da autora). A minha bagagem é o que forma a minha "toca", a qual carrego para os espaços que frequento. A partir dela, e do que quero e posso colocar nela, é que tomo vestígios da minha experiência com os lugares. Assim, esse lugar passa a fazer parte da minha construção biográfica.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E AS NARRATIVAS

A pesquisa autobiográfica faz parte da minha história como professora e estudante. Ela está marcada em mim e tornou-se a minha visão de mundo frente às indagações e à investigação a que aqui me proponho. A pesquisa autobiográfica aponta, nesta pesquisa, um caminho teórico-metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Sabendo que biografia quer dizer escrita da vida e auto refere-se ao eu narrador/escritor, entendo, conforme Delory-Momberger (2012b, p. 524), que

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: *códigos, repertórios, figuras* de discurso; *esquemas, scripts* de ação etc.).

Como paradigma, a pesquisa autobiográfica busca as histórias e as experiências de vida narradas pelo próprio protagonista, como dados para ajudar a responder questões relacionadas a um tema.

As pessoas dão forma às suas vidas cotidianas por meio de relatos sobre quem são eles e os outros, interpretando seu passado em função dessas histórias. A história de vida recolhe aqueles eventos da vida das pessoas, significados e experiências que têm um significado relevante para o sujeito. A partir de um olhar fenomenológico, a história de vida, quer compreender a partir da perspectiva das pessoas, que se reinterpretem e definem de modo contínuo em diferentes situações. Compreender as ações dos sujeitos a partir do próprio marco de referência das pessoas. O conhecimento de si mesmo é possível por meio de uma vida contada em um relato temporal, que coleta o passado, recria e assume o presente e desenha um horizonte de ação (BOLÍVAR, 2014, p.116, tradução minha)¹¹.

¹¹ No original: Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros, interpretando su pasado en función de esas historias. La historia de vida recoge aquellos eventos de la vida de las personas, significados y experiencias que tienen un significado relevante para el sujeto. Desde una mirada fenomenológica, la historia de vida, quiere comprender desde la perspectiva de las personas, que se reinterpreten y definen de modo continuo en diferentes situaciones. Comprender las acciones de los sujetos desde el propio marco de referencia de las personas. El conocimiento de sí mismo es posible por medio de una vida contada en un relato temporal, que recoge el

Ao narrar, a pessoa torna-se personagem e autor de sua própria história. A pessoa se coloca como central na sua história, narrando a sua interpretação das experiências vividas, num exercício contínuo de reflexão.

A construção das narrativas faz da pesquisa um momento significativo para o pesquisador e o entrevistado. Quem narra, revisita as diversas vivências e experiências de vida vividas em diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de *biografização* apresenta-se como uma *hermenêutica prática*, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma *história* e uma forma própria – uma *identidade* ou *individualidade* – para *si mesmo* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos da autora).

O que é narrado pelo entrevistado são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de ressignificação de suas vivências.

3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A narrativa resultante do ato de narrar as experiências de vida é, nesta pesquisa, o meio pelo qual materializam-se histórias ou fragmentos das histórias de vida do narrador. É através das narrativas que as pessoas contam suas experiências, como e quando aconteceram, trazendo uma sequência de fatos que procuram as respostas do porquê e de como aquilo ocorreu.

A questão sobre as relações temporais e sequenciais no curso da vida pode ser resolvida empiricamente somente quando um método de levantamento de dados, que apreenda dados primários cuja análise permita retornar às relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida representada pelos mesmos, estiver à disposição. Essas condições são preenchidas pelas narrativas autobiográficas improvisadas, quando podem ser trazidas à luz e mantidas por meio da entrevista narrativa. (SCHÜTZE, 2010, p. 212).

pasado, recrea y asume el presente, y diseña un horizonte de acción. (BOLÍVAR, 2014, p. 116).

Como forma de contar o vivido, pode ser utilizada a narrativa, de forma oral e/ou escrita, a qual Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem como um meio enriquecedor de trabalhos, que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos, já que “histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 104).

As narrativas:

[...] constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação. [...] Também podem ser denominadas narrativas de vida, entendidas como o (re)lembrar de acontecimentos que marcaram a existência de um sujeito, descrevendo fatos que ordenaram o curso de vida, relacionando momentos e acontecimentos de molde a constituírem-se em uma trama, em enredo, com significado (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 191).

A entrevista narrativa se desenvolve a partir da interação de (ao menos) um narrador e um ouvinte. O narrador conta suas vivências para que o ouvinte compreenda as suas histórias e significados, mas, principalmente, narra se reconhecendo dentro do fenômeno ou da temática e reconhecendo o contexto com o qual interagiu.

Pode-se considerar como estrutura básica da narrativa a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano (no contexto de ações vivenciadas e que, em parte, continuaram de forma ativa), de experiências que o falante comunica diretamente a um ouvinte que está presente no momento da fala (SCHÜTZE, 2014, p. 13).

“Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). As narrativas dos sujeitos são produtos de apropriações e significações de suas vivências singulares e plurais.

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea,

incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos.

[...]

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341, grifos da autora).

A entrevista narrativa envolve a interação entre o entrevistador e o sujeito de pesquisa. Essa interação, mesmo procurando fazer com que seja neutra, compreende sujeitos com suas histórias de vida, suas crenças, seus desejos de narrar e de refletir sobre vivências. Dessa forma, a narrativa mostra-se ligada a personagens, permeada de relações e escolhas de sentidos e significados do que foi vivido.

No caso da narração oral de histórias vivenciadas pessoalmente no marco de “contatos face a face”, o ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação, pois, em seu papel de ouvinte, ele tem interesses a manifestar, perguntas a fazer, avaliações a apresentar, que se tornam diretamente relevantes para a construção do processo narrativo (em outros tipos de narrativa, a influência do destinatário só se faz sentir de maneira atenuada). (SCHÜTZE, 2014, p. 14)

O “lugar do narrar” também está permeado pelas crenças e vivências do dia a dia de cada indivíduo. Essas vivências tornam-se experiências ao serem narradas e significadas pelo sujeito, constituindo as histórias de vida e conferindo papéis aos personagens de nossas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2008).

O ‘lugar do narrar’ é atravessado por todas as narrativas do social, do político, do cultural e do histórico das sociedades que o constituem. Cada relato toma, portanto, o lugar da ação de ordenar o mundo, evocar sentidos numa visão de si e do outro (BALASSIANO, 2014, p. 68).

É no “lugar do narrar” que se mostram atravessadas as questões “de saber e de poder, de linguagem e de competência discursiva, de autorização e de legitimidade, suscetíveis seja de produzir o *consensus*, a coesão ou de clivar entre eles os pares da interlocução” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 19).

3.3 DA CONSTRUÇÃO DO (EU)SUJEITO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Nesta pesquisa são apresentadas narrativas autobiográficas que dão visibilidade ao processo de desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica. Como forma de narrar o vivido, os professores contam histórias com as marcas da construção do seu (eu)sujeito professor na relação com a escola. As narrativas autobiográficas emergem do processo de desenvolvimento profissional do professor vivido na relação dele com a escola de educação básica.

A partir das narrativas dos professores, pretendo trazer vestígios de uma construção biográfica singular que promove sentido na existência desse professor na escola, significando o espaço e constituindo o lugar.

O ato de narrar faz com que o professor relate suas histórias com a escola e confere o *status* de experiência ao que é vivenciado, promovendo a construção biográfica permeada pelos contextos com os quais convive e nos quais vive.

As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para *biografar* sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura.

Os modelos narrativos servem de *moldes* biográficos – como se diz de *moldes de costura* – para as construções individuais. Eles dão aos indivíduos esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade, e eles acompanham as evoluções societárias nesse domínio (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335-336).

Cada professor vai narrar o que lhe convém, o que lhe é significativo, o que o atravessou. Pode ser a narrativa de uma perspectiva de felicidade ou de desgraça, mas são marcas que nele permaneceram e que fazem parte do seu desenvolvimento profissional.

Conforme Domingos (2014), pensar-se, contar-se, escutar-se, falar-se e debater consigo mesmo e com os outros equivale a construir-se.

O homem (professores) é um sujeito que produz significados e referências que orientam a sua própria ação e compreensão do

mundo. Esses significados, além de ser levados em consideração, permitem e precisam ser ressignificados, provocando um movimento contínuo de melhoria. Um novo conhecimento é o fruto de uma construção pessoal que acontece no seio de uma dinâmica de interações com a realidade e com o ouvinte. Isso pode ser investigado e dinamizado para o fomento da compreensão e do desenvolvimento profissional (Cunha e Prado, 2007). Com a conversação - interior ou com outro - da que surge o relato de realidade, se produz um ato dialógico que gera conhecimento e compreensão (DOMINGOS, 2014, p. 113, tradução minha)¹².

As experiências narradas neste trabalho foram coletadas por meio de entrevistas narrativas individuais com professores de música contando a sua construção como (eu)sujeito professor na relação com a escola de educação básica.

A forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz cada um a manifestar as marcas pessoais de sua passagem no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 78).

São as narrativas dos professores que pretendem fomentar a construção e compreensão de si como (eu)sujeito professor, pois são essas narrativas que "explicitam e tornam visíveis (para si mesmo e para outros) o conjunto de percepções, interesses, dúvidas, orientações, marcos e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, como a pessoa é e como age" (BOLÍVAR, 2007, p. 13).

3.4 A ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS

O processo de escolha dos entrevistados iniciou pela escolha de Porto Alegre-RS como município onde seriam contatados os professores. Por ser a cidade onde eu residia na época da realização das entrevistas, isso facilitaria meu deslocamento para o encontro com os professores.

¹² No original: El hombre (profesorado) es un sujeto que produce significados y referencias que orientan su propia acción y comprensión del mundo. Estos significados, además de ser tomados en consideración, permiten y precisan ser ressignificados, provocando un movimiento continuo de mejora. Un nuevo conocimiento es fruto de una construcción personal que acontece en el seno de una dinámica de interacciones con la realidad y con el oyente. Ello puede ser investigado y dinamizado para el fomento de la comprensión y del desarrollo profesional (Cunha y Prado, 2007). Con la conversación - interior o con otro - de la que surge el relato de realidad, se produce un acto dialógico que genera conocimiento y comprensión. (DOMINGOS, 2014, p. 113)

Pelo fato de a pesquisa tratar da compreensão do desenvolvimento profissional do professor de música a partir da relação dos professores com a escola, foi preciso selecionar professores licenciados – aptos para trabalhar com música na educação básica – que estivessem atuando na educação básica há mais anos.

Busquei professores já aprovados pelo estágio probatório, obrigatório em algumas instituições, e que tivessem um tempo maior que três anos de docência na educação básica, ou, conforme Huberman (1995), tivessem passado pela fase de iniciação à docência.

Segundo Marcelo (2009), professores com pelo menos cinco anos de experiência e elevado nível de destreza são considerados peritos.

É importante assinalar que, quando falamos de professores peritos, estamos a falar não só de um professor com pelo menos 5 anos de experiência, mas também de pessoas com “um elevado nível de conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante” (apud Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 10). Assim sendo, não é com o mero transcorrer dos anos que o professor perito conquista a sua competência profissional. Como assinala Berliner, não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito (Berliner, 1986) (MARCELO, 2009, p. 13-14).

A partir disso, considerei importante não analisar a destreza dos professores, mas estabelecer contato com aqueles que tivessem pelo menos cinco anos de atuação em escola e que, eles mesmos, se considerassem experientes na educação básica. A intenção não foi definir fases ou etapas da carreira docente, mas, sim, encontrar professores que pudessem me relatar suas experiências com a escola de educação básica e o que estão vivendo e sentindo nesse espaço.

Entrei em contato com meus colegas e conhecidos na área de música para que pudessem sugerir nomes de professores de música experientes. Por e-mail e pelas redes sociais, algumas pessoas responderam com sugestões. Depois de diversos contatos, consegui marcar as entrevistas presenciais e individuais com quatro professores de música atuantes em escolas de educação básica de Porto Alegre-RS, sendo três mulheres e um homem.

3.5 OS ENTREVISTADOS

No quadro abaixo, apresento a sequência cronológica das entrevistas realizadas, os(as) professores(as) entrevistados(as), já com seus pseudônimos, a data de realização de cada entrevista e sua duração e extensão.

Número da entrevista	Professor(a) entrevistado(a)	Dia e horário da entrevista	Duração da entrevista	Número de páginas da transcrição ¹³
1	Clara	06/02/2015 - 15h30m	2h24min49s	42 páginas
2	Jorge	25/02/2015 - 14h45m	1h50m37s	30 páginas
3	Clarice	08/05/2015 - 15h	2h15m06s	38 páginas
4	Martha	20/05/2015 - 14h30m	2h07m37s	29 páginas

Quadro 1: Sequência cronológica das entrevistas.

3.6 O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

As entrevistas foram agendadas com os professores de acordo com a sua disponibilidade. Elas foram realizadas presencial e individualmente e, após a autorização dos professores, foram registradas por meio de um gravador de voz. Como forma de autorizar a publicação dos dados contidos nas narrativas, cada entrevistado assinou um termo de autorização (apêndice A).

Cada entrevistado recebeu-me do seu jeito em um local que estava disponível ou em que se sentisse à vontade para conversar. Alguns foram mais formais, criando um ambiente de entrevista em que eu sentava em frente ao entrevistado e somente conduzia as perguntas. Uma delas me recebeu em sua casa com chimarrão, criando um ambiente que parecia ser

¹³ Fonte Times New Roman tamanho 12; Espaçamento simples; Folha A4; Margens 2,5cm e 3,0cm.

mais informal. Por serem professoras com carga horária elevada em escola, com família e outros compromissos, duas delas me receberam em ambientes públicos que ficavam próximos aos locais em que tinham seus compromissos a cumprir.

A conversa com cada professor começava com um convite inicial para o entrevistado relatar como gostaria de ser apresentado na pesquisa. Para complementar essa apresentação, incluí, conforme achava pertinente, perguntas diretas cuja intenção era conhecer melhor os professores, registrar informações pessoais e profissionais. As respostas a essas perguntas são mencionadas nesta pesquisa de modo cuidadoso para que esses professores não venham a ser identificados.

Após a parte inicial, introduzi uma pergunta geradora da narrativa principal, deixando os entrevistados narrarem suas histórias sem interrupção. Nessa etapa, fiz uso, somente, de encorajamento não verbal para que a entrevista continuasse até os entrevistados darem sinais de finalização ou, segundo Schütze (2010), da "coda" narrativa. Após a "coda", segui um conjunto de questões (apêndice B) que auxiliavam os professores na lembrança e explicação das suas experiências com a escola de educação básica. Ao final da entrevista, proporcionava um momento para que os professores falassem livremente sobre o tema e sobre algo que gostariam de acrescentar ou esclarecer.

O professor e as professoras foram solicitados a narrar suas experiências com a escola de educação básica de maneira mais livre, que se complementava por um conjunto de indagações amplas por mim elencadas, que teve a função de convidá-los a contar as suas histórias.

As narrativas dos professores mostraram-se como uma construção dos seus significados como professores de música da escola de educação básica.

Cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional. Se as determinações sociais, econômicas e profissionais não esgotam as construções biográficas individuais, elas as inscrevem, entretanto, nos sistemas de representações e linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 38-39).

O desenvolvimento das entrevistas ocorreu pela condução dos professores quanto aos acontecimentos narrados, mas, também, a partir da minha condução como entrevistadora, que assumi o papel de auxiliar que a narrativa desse processo viesse à tona. Conforme eu percebia, adaptava as questões e pedia que contassem mais sobre determinado assunto ou detalhassem datas, nomes e outras informações pertinentes. Em alguns momentos, senti necessidade de incluir outros questionamentos que se relacionavam aos sentimentos pessoais de cada um diante dos acontecimentos que me narravam.

As entrevistas, por tratarem de experiências vividas ao longo de vários anos em escolas, caracterizaram-se como longas e prazerosas conversas em que os entrevistados iam se lembrando de suas histórias com a escola de educação básica. Sem se preocupar com a ordem temporal ou mesmo com o foco que conduzia a conversa, o professor e as professoras foram contando suas histórias no momento em que as recordavam.

Durante as entrevistas, senti um nervosismo e uma preocupação por querer compreender exatamente o ponto de vista de cada entrevistado e a trajetória de cada um até aquele momento. No fim, havia uma aproximação entre mim e cada professor que foi sendo construída ao longo da conversa, como se as intimidades condizentes à profissão fossem ali declaradas. O professor e as professoras agradeceram pelo momento de conversa e cada um, com o seu jeito, faz parte da construção deste trabalho.

3.7 O DESAFIO DA ENTREVISTA NARRATIVA COMO TRAMA PERFORMATIVA¹⁴ DA EXPERIÊNCIA

Por meio da entrevista narrativa, eu, como acolhedora dos relatos de experiências, procurei captar as marcas e vestígios da construção do sujeito com o lugar em que transcorrem suas vivências. No entanto, há, na performance do entrevistado, um processo de reflexão, de dar *status* de

¹⁴ É dito *performativo* um enunciado que efetiva, que « realiza » o ato que ele significa: por exemplo, dizer «Eu prometo» ou «Eu juro» ou «Eu te batizo», é efetivar o ato da promessa, do sermão ou do batismo (DELORY-MÖMBERGER, 2016, p. 141).

experiência às suas vivências. As experiências são construídas a partir do que o entrevistado decide e permite fazer com elas, pois, conforme Larrosa (2002, p. 21),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Narrar o que nos acontece pode ser uma tarefa complexa dotada de sensibilidade, que evoca sentimentos pessoais e íntimos relativos ao que foi vivenciado. A narrativa é uma trama performativa que efetua a ação ao mesmo tempo em que a significa; trama em que refletimos sobre o que foi vivenciado, experimentado, e resgatamos intrinsecamente os significados dessa “travessia pelo perigo”. Como melhor explica Larrosa (2016, p. 26),

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Atravessar espaços desconhecidos traçando a nossa trajetória de vida e significando a nossa relação com os outros que encontramos nesse espaço, faz com que ele se torne um lugar. Lugar, constituído de relações e significados, consolidado pela experiência. A partir de Larrosa (2016), vejo esse movimento como um processo de:

[...] pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2016, p. 41-42)

Como afirmado anteriormente, o desenvolvimento profissional é contínuo, e os professores narram as marcas da sua construção como sujeitos a partir das relações com a escola. As marcas podem ser deixadas pelas experiências, pois, conforme Larrosa (2016, p. 13),

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

A experiência, como Larrosa (2016) bem lembra, é encarnada, pertencente ao próprio sujeito. A experiência tem um caráter intransitivo e, conforme Larrosa (2016), ela não precisa de um complemento, é única e só pode ser expressa através de alguma linguagem. No entanto, pela narrativa, a experiência também me toca e me proporciona o narrar desta pesquisa, gerando-me o entendimento de uma bitransitividade. Nessa perspectiva, Larrosa (2016) afirma:

Assim insistirei, [...] que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2016, p.13)

Não quero, com esta pesquisa, pontuar condutas, técnicas, metodologias de desenvolvimento profissional. A experiência narrada pelos sujeitos desta pesquisa pretende ser a descrição do cantar desses professores, da sua experiência única e encarnada. Com isso, não tenho como precaver o outro com o que já pude experienciar, não há como fazer com que o outro se sinta atravessado por aquilo que não viveu, por aquilo que eu, simplesmente, narro como minha experiência.

A experiência de cada um, como o fundamento de sua própria vida, pode ser uma explicação de como chegou a ser quem é e de como a sua vida treme e reverbera no mundo, nos outros, pois,

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes,

quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2016, p.10)

O sujeito da experiência está em constante formação e transformação. A narrativa é pontual, datada e poderia ser modificada a cada nova releitura, mas, por mais que a narrativa seja frágil, o que se torna representativo na pesquisa são os significados construídos por meio da reflexão. Por isso, também tomo as narrativas dos professores para poder auxiliar no reconhecimento da realidade social escolar e na construção da escola como lugar significado pelas relações humanas. A entrevista narrativa autobiográfica, nesta pesquisa, também assume caráter de trama performativa, em que o próprio ato de narrar as vivências as constitui em experiências, gerando o autoconhecimento e o próprio desenvolvimento profissional. De modo semelhante ao que conclui Abreu quando afirma que: “[...] a profissionalização é, em si, uma narrativa. [...] A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional como professor de música, reconstróem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos [...] sobre o vir a ser professor de música” (ABREU, 2011, p. 178).

Por fim, cabe ressaltar que:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2003, p. 80)

Essa generalização analítica precisa compreender o desafio da entrevista narrativa autobiográfica como experiência intransitiva, que traz à tona processos de autoconhecimento em meio a uma trama performativa.

3.8 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

O processo de transcrição das entrevistas iniciou com uma transcrição literal, incluindo gírias e cacoetes de fala. Algumas entrevistas foram gravadas em locais públicos, o que dificultou, em alguns momentos, o entendimento da gravação; por isso, precisei de mais tempo para transcrever essas entrevistas.

Após a transcrição, escutei novamente cada entrevista, conferindo palavras e expressões utilizadas pelos professores. Incluí na transcrição as reticências que representam a interrupção de falas ou momentos em que os professores titubeiam e param para pensar o que irão falar. Entre colchetes, incluí detalhes que identifiquei como importantes para a compreensão da fala, como gestos, movimentos, sons emitidos pelos entrevistados ou palavras implícitas no contexto da fala. Em seguida, as transcrições foram revisadas pelos professores e lhes pedi que identificassem possíveis problemas na minha compreensão das gravações. As transcrições resultaram em quatro arquivos, que totalizaram 139 páginas (configuradas em espaçamento simples).

Os excertos escolhidos para compor este trabalho passaram por ajustes, eliminando vícios de linguagem que se repetiam exaustivamente, tais como “né”, “é”, “e”, “sabe”, “tá”, “assim” ou “então”, com o propósito de preservar a fluência das narrativas em seu registro escrito. Em itálico, destaquei parte dos excertos que indicam falas secundárias de outras pessoas ou consigo mesmo.

A transcrição das entrevistas foi feita de maneira a registrar as memórias dos professores de música conforme foram contadas por eles. O processo de transcrição das entrevistas propiciou uma análise inicial, em que pude perceber aspectos relevantes e me aproximar do processo de desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de reconhecer cada professor e identificar marcas significantes da sua relação com a escola. Alguns desses aspectos foram retomados no decorrer do processo de análise dos dados.

3.9 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Dentre as quatro entrevistas realizadas, escolhi uma delas para fazer a análise parcial a ser apresentada no exame de qualificação da tese. A escolha da entrevista se deu a partir da sugestão de minha orientadora de optar pela última professora contatada e por ser um dos contatos mais distantes do meu círculo de convivência.

Primeiramente, fiz uma leitura geral da entrevista narrativa escolhida para poder ter um panorama do que estava sendo contado pela professora. Em seguida, a primeira etapa da análise consistiu em releituras da narrativa da professora, que foi, então, codificada com base nos princípios da teoria fundamentada apresentados por Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009). Com essa codificação inicial, tive como objetivo fazer emergir, dos dados, acontecimentos pertinentes à problemática. Os códigos definidos nessa etapa foram transcritos para um arquivo no computador e impressos em fichas individuais.

As fichas, com os códigos referentes aos acontecimentos narrados, foram organizadas e separadas em micro e macrotemas, para que eu tivesse, assim, uma primeira ideia do que a professora contava sobre a sua relação com a escola. Essa primeira ideia me levou a identificar alguns indícios de como ocorre o processo de desenvolvimento profissional da professora de música.

Com a intenção de me aproximar mais dos dados da pesquisa, procurei refazer a codificação diretamente com as falas da entrevistada, pois, como defende Charmaz (2009, p. 57) no âmbito da teoria fundamentada,

Se você prestar atenção à linguagem dos seus entrevistados, você conseguirá atingir a experiência deles com as suas questões de pesquisa. Logo, você conseguirá conhecer os significados deles, em vez de fazer suposições sobre aquilo que eles querem dizer.

Produzi novas fichas com excertos da narrativa da professora entrevistada e, a partir das fichas, estabeleci uma nova codificação, com a qual eu buscava elencar aspectos do processo de desenvolvimento profissional do professor de música na educação básica. Com base nessas novas fichas e na identificação dos acontecimentos narrados, selecionei os

excertos das entrevistas e separei-os conforme as dimensões identificadas. Os excertos foram algumas vezes redefinidos e reorganizados com a intenção de criar uma narrativa fluente da minha experiência com os dados.

A compreensão do outro mediante a leitura de sua narrativa não é, pois, um caso de empatia ou de altruísmo; as emoções, os sentimentos, as opiniões e os julgamentos que me traspassam nessa leitura são os meus, e não os do outro, e não posso jamais dizer com todo o rigor que os *partilho* com ele, pois isso seria supor uma identidade ou uma equivalência inverificáveis (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61).

Em cada um dos macrotemas tive o cuidado de preservar as narrativas da professora como partes de uma história vivida com e na escola. A escrita dos capítulos analíticos apresentados nesta tese foi realizada a partir das dimensões elencadas e dos excertos das narrativas. Fez parte do processo de construção deste trabalho a escrita e reescrita do texto, buscando aprofundamento analítico para conseguir compartilhar os achados e o entendimento das narrativas de desenvolvimento profissional do professor e das três professoras.

Posteriormente, as outras entrevistas foram analisadas seguindo o processo de análise pela seleção de excertos das narrativas, divisão de macrotemas e definição de dimensões. Nesse momento, as dimensões de todas as entrevistas foram revistas, buscando sincronização nos nomes e conteúdo abarcado para que a experiência continuasse sendo única, mas tendo em vista a construção de uma possível generalização analítica.

As dimensões que compõem o processo de desenvolvimento profissional do professor de música na escola são complementares, sendo que uma sustenta a outra dentro do processo de desenvolvimento profissional. Pensando em um processo de desenvolvimento profissional, procurei correlacionar as dimensões imaginando um ciclo de desenvolvimento, em que cada etapa (não necessariamente temporal) conduz a uma outra, culminando numa dimensão síntese, ou aglutinadora, dos fenômenos que compõem o processo de desenvolvimento.

Acredito que as entrevistas, por já terem sido realizadas todas antes de iniciar a análise, fizeram parte da minha compreensão dos dados de cada professor aqui analisados. E, assim como Delory-Momberger (2008, p. 60) relata, “a maneira como é recebido o discurso do outro não pode ser

abstraída do horizonte de expectativas, de projetos e de interesses de quem o recebe. Não se trata de uma recepção passiva, pois ela põe em movimento uma atividade e um processo”.

Os capítulos a seguir procuram trazer à tona as narrativas dos professores referentes às suas experiências com a escola de educação básica. A intenção foi preservar as histórias contadas pelos professores, destacando as suas relações com a escola e, assim, conhecer e compreender como ocorre o seu processo de desenvolvimento profissional.

A análise, por meio das narrativas, procura mostrar como se produzem as experiências dos professores com e na escola de educação básica e a forma como elas se complementam sem ter uma estrutura fixa, mas como uma maneira possível de visibilizar os sentidos do trabalho do professor de música na escola. Com o princípio de preservar a história dos sujeitos, pretendi compreender as experiências em busca de uma possível generalização analítica (ABRAHÃO, 2003).

Nesta pesquisa recorri às narrativas autobiográficas com a intenção de dar visibilidade ao processo de desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica. Como forma de narrar o vivido, os professores contaram histórias com as marcas da construção do seu (eu)sujeito professor na relação com a escola, dando visibilidade ao seu processo de desenvolvimento profissional.

O processo de desenvolvimento profissional dos professores de música na escola de educação básica se ramifica em três dimensões principais: do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; da autoformação. A primeira dimensão – do trabalho – é composta por três subdimensões: Da função do professor de música na escola; Das rotinas e sentidos do ensino; Da satisfação e realização com o trabalho.

4. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA MARTHA

4.1 SOBRE COMO MARTHA SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA

Em uma tarde agitada de uma escola de música, conversei com a professora Martha enquanto ela esperava seus filhos. Encontrei-me com ela no local marcado para a entrevista e, enquanto arrumávamos uma sala para conversarmos, Martha foi falando sobre como tornou-se professora de música.

Como pergunta geradora da narrativa de Martha sobre sua relação com a escola, convidei-a a contar-me sobre suas experiências com a escola de educação básica, incluindo o que lembrava de quando foi aluna e estagiária no curso de licenciatura em música e também como mãe e professora.

Martha, bastante empolgada, começou a narrar cenas da infância e de suas vivências com música.

Quando eu era criança, eu queria muito estudar música, porque minha família é muito música. Eu sou do tempo em que se fazia serenata nos vizinhos. Então, meus irmãos, todos tocavam alguma coisa, gaita, violão, violino, piano, mas isso dentro do seminário¹⁵, não era... lá pra casa ia só o violão, sempre. E a gente sempre cantou, em família muito se cantava. E eu sempre queria estudar música, desde pequena, mas a minha cidade era muito pequena, era no interior [...], não tinha nem sequer piano na cidade. E eu imaginava o piano por fotos, de ver, não tinha televisão também, né? Meio surreal.

Martha continuou falando de suas vivências com música na escola.

Quando eu ia na 7ª série, eu tive uma professora de português, ou de inglês, eu não me lembro bem, que resolveu ensinar música, a escala, as notas... e ela tinha estudado piano. E eu tive esse contato com o registro. Eu não sabia que existia uma escrita, que se escrevia música. E aquilo só, então, me motivou mais a descobrir a música. Ahn... nós tínhamos um violão velho em casa, com cordas faltando, mas eu tentava tocar naquilo alguma melodia, tirar dali algum som. Naquele mesmo ano, apareceu um professor que dava aula de violão. Eu tinha então 10 anos, e ele nos ensinou alguns acordes básicos, alguns andamentos, binário, ternário, alguma coisa assim, pouca. E... mas depois ele foi embora. Mas, com aqueles poucos acordes que eu tinha aprendido, eu já conseguia tocar de ouvido músicas. Aparecia uma música nova na rádio, eu já tocava com aquela pouca ferramenta que eu tinha ali. Mas era de ouvido e os acordes também eram ensinados na prática, ali no violão, no... colocar os dedos no traste, não tinha nada escrito,

¹⁵ Estabelecimento de caráter religioso.

nenhuma escrita. O tempo passou e, aí, no segundo grau eu também tive uma experiência com música. As aulas de inglês, todas elas com música do ABBA. Eu lembro que eu passei o ABBA assim, olha, do início ao fim [...] (risos). Então se cantava e aquele violão também sempre acompanhava no colégio, no recreio, sempre cantava, tocava. Nas missas eu tocava bastante. É... daqui a pouco, minha irmã fazia uma... era contralto; eu, soprano, mezzo, a gente cantava a duas vozes, e daí nós começamos a cantar em casamentos e toda aquela coisa. É uma vivência, né? Uma vivência.

Martha tem 52 anos¹⁶, trabalha desde 1982, porém, foi em 1994 que começou a trabalhar com aulas de música, quando ainda não era formada em licenciatura. Ela é natural do interior do estado do Rio Grande do Sul e mora em Porto Alegre desde 1986, quando veio fazer o vestibular.

Martha trabalhava "no estado, numa secretaria de saúde, era burocrático, cargo burocrático". E, ao estudar música, deixar o trabalho burocrático e começar a trabalhar só com música, afirma que sua vida mudou totalmente.

Lembrar da casa da família e do que fazia parte daquele lugar transporta Martha para um tempo em que, para ela, ter acesso a uma escola de música era muito difícil: "sempre na medida do que me era oferecido, porque eu tinha acesso, porque não tinha, no interior, escola de música".

Até que eu decidi: não, eu acho que é música a minha... o meu caminho. Era uma coisa meio surreal, por que sair de uma cidade já com emprego público vitalício pra se aventurar em Porto Alegre pra estudar música? As pessoas perguntavam, às vezes, eu dizia: *ah, tu tá na UFRGS?* Daí eu: *sim. Ah mas que legal, mas o que é que tu estuda?* *Ah, eu estudo música. Ah, que legal, mas do que é que tu vai viver?* (risos) Então, era essa a questão, né? Se passou bastante trabalho assim, ganhando pouco, praticamente se alimentando no RU [Restaurante Universitário]. Mas a gente consegue ir atrás do sonho.

Continuei a conversa convidando Martha a descrever como gostaria de ser apresentada na pesquisa. Logo ressaltou que não seria muito prolixa e falaria sobre o que ela é.

Eu fiz a licenciatura... Eu comecei estudando ciências exatas [...] mas... eu andava de ônibus 30 km mais ou menos, mas sempre com o violão. E eu fazia violão com um professor, [...] e ele um dia me disse: *mas por que tu não estuda música?* Mas não tinha música na minha cidade e eu já trabalhava no estado, já tinha 23 anos e decidi pedir um remanejo e vim pra UFRGS. Aí eu fiz o vestibular, fiz um ano no Palestrina, pra prova prática, aperfeiçoar, e... nem existe mais o Palestrina, e aí eu entrei na UFRGS. Eu trabalhava de dia e... levei sete anos pra me formar, porque dependia dos

¹⁶ As referências a datas presentes nesta análise são relativas ao momento da realização da entrevista: maio de 2015.

horários diurnos da UFRGS e tal, foi complicado. Mas, enfim, em 95 me formei e, desde lá, eu só trabalho com música.

Ao falar sobre sua formação, Martha disse acreditar ter sido tardia: “porque eu mudei de curso, eu fiz um ano de biologia, ciências, chamava ciências naturais, mas era biologia [...], pra depois vir pra UFRGS pra fazer música”. Apesar de entender sua formação como tardia, Martha logo lembra e reconhece suas experiências com música anteriores ao curso de graduação: “Mas eu tinha vivência musical desde pequena”.

Toda aquela vivência, aquela bagagem de cantar em casa, de tocar na aula, cantar na aula, ahn... cantar na igreja e tocar, isso são vivências e... já eram uma música e porque, de repente, precisava descobrir como é que era aquele acorde pra encaixar naquela parte da melodia, da harmonia, daquela música que eu queria cantar, poxa, mas as que eu sabia, nenhuma fechava. Então, eu tinha que ir atrás, perguntar pra alguém, alguém que já sabia tocar melhor do que eu... e era uma música, não deixa de ser, né? E na UFRGS foi assim... foi difícil começar, porque eu não tinha tido, como outros colegas, aula de piano a partir dos 8 [anos]. Eu tinha feito um ano de violão clássico lá pra poder prestar a prova [...]. Então, foi sempre uma busca meio suada, né? Meio suada. Era uma vivência que não tava dentro de mim. Eu tinha dificuldade de ouvir os sons simultâneos e perceber a combinação, intervalo que tinha entre... eu tinha dificuldade nisso. Mas a gente dá conta. Quando tu quer uma coisa, tu dá conta. Eu ia, eu estudava, estudava muito, eu tinha que estudar. [...] Tá. Então eu me formei no final desses sete anos, quase oito anos e o restante... eu, aí eu queria fazer, pedi até permanência em regência, mas depois eu saí, eu abandonei. Mas, quando eu comecei... a trabalhar com música, daí tu sente necessidade. E aí eu fui, fui fazendo cursos. Tinha uma época que eu fazia. Tem um monte de diplominha lá em casa, aqueles diplominhas de fim de semana, sabe?

Ao continuar pensando nos seus estudos e na sua formação, Martha falou que teria interesse em descobrir, a partir de pesquisa em um mestrado, o porquê dessa decisão de estudar música e romper com o que parecia projetado para o seu futuro.

Mas, ahn... eu queria ter feito mestrado sim. E isso é uma coisa que eu ainda vou fazer. Eu queria ter feito, até eu entrei em conversa com [uma] professora... mas depois ela foi embora... E eu meio que abandonei de novo a ideia. Ela gostou muito porque ela era psicóloga... e uma coisa que sempre me intrigou era estudar porque as pessoas gostam ou querem estudar música ou vivenciar música. E, então, isso seria uma pesquisa dentro da questão estética. Psicologia, estética da música. [...] E... é um projeto que acabou que a vida não me deu oportunidade, porque eu tive que trabalhar muito. [...] Estudar, saber porque... o que move uma pessoa pra música. De repente, até pra responder pra mim mesma, né? O que me moveu a buscar estudar música, vindo eu de uma realidade tão diferente, tão longe, tão distante, porque, de repente, eu era pra tá lá trabalhando na terra, plantando, assim como as outras meninas que agora são avós, a maioria, já, que tão lá ainda na terra... porque eu nasci no meio do campo. Alguma coisa... meus irmãos estudavam em seminário e levavam a música pra casa. Apesar de que, dentro de casa, se ouvia e cantava muito, tinha um rádio velho e o meu pai tocava gaita de boca e ele cantava pra eu dormir. São as vivências ali que me motivavam, mas... tem alguma coisa a mais que eu

ainda preciso descobrir o porquê de estudar música. Eu não consigo me ver fazendo outra coisa, né? Não consigo me ver como uma professora de geografia, ou uma... contadora, ou médica. Medicina era uma coisa que talvez eu gostasse de fazer. Mas eu não me vejo em outra coisa do que com a música.

Do meu ponto de vista como entrevistadora, observei que, ao parar, respirar e pensar, Martha sorri, parecendo sentir-se feliz com suas escolhas ao lembrar da sua trajetória com a música. Foram vivências que aproximaram Martha da música e que se mostravam como oportunidades para, talvez no futuro, pensar na profissão. As vivências com música ajudaram Martha a se encantar com a notação musical, a descobrir novos acordes no violão e a aguçar a curiosidade que tinha sobre música. São também essas vivências que ajudaram e conduziram Martha à possibilidade de cursar uma graduação em música e vir a ser professora.

[...] mas, depois que eu me formei, eu logo, assim, eu... daí eu não queria sala de aula mais, eu só queria reger coral. Reger coral, ir pra estúdio gravar CD com coral, toda aquela coisa assim meio estrela, né? Mas aí, depois, eu voltei pra sala de aula em 2001, quando meu filho nasceu, e não dava pra tá viajando toda noite pra um lado do mundo, porque era o que eu fazia, eu tinha coral, seis corais. Daí eu redescobri a licenciatura, pedagogia. E agora faltam dois anos pra eu me aposentar e eu ainda tô com projetos novos, nem sei se eu vou querer sair. [...] A gente amadurece, né?

Ao lembrar de seu começo como professora, Martha falou de suas experiências iniciais em escolas de educação básica.

Eu trabalhei em 94. [Por] Dois anos eu trabalhei numa escola, a 1, com música nas séries finais. Não, no fundamental, só tinha até o 5º ano. Em 97, eu fiquei um ano na universidade 1, com séries finais, mas era muito complicado ir e voltar, daí, não continuei. Em 99, eu entrei em outro município, trabalhei por seis anos na rede municipal, com música também. Eu dividia minha carga horária com sala de aula e regia o coral municipal também de noite. Era de manhã e de noite.

Em 1998, e durante os 13 anos seguintes, Martha trabalhou como regente de um coral de outra universidade. Ao deixar esse cargo, em 2011, assumiu aulas de música bilíngue no ensino fundamental em uma escola privada. Ali, Martha também trabalhou com a coordenação de música da escola, coral infanto-juvenil e aulas de flauta doce.

Depois de alguns anos já licenciada em música, a escola passa a ser vista pela professora Martha como uma oportunidade de investimento profissional com garantia de estabilidade. E, em 2003, Martha entrou por concurso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

É... ahn... eu acho que uma coisa que me... eu não pensava em realmente dar aula... dar aula em escola pública. Quando eu fiz [a licenciatura], eu fiz porque eu gostava da música, mas eu não tinha pensado muito em ser professora. Então, a minha... o início da minha prática musical, ela sempre foi com coros, com corais, com canto. Mas o que motivou foi o nascimento do meu filho, que daí eu disse: *não, eu preciso trabalhar aqui. Eu tenho que fixar parada* (risos). Porque eu viajava muito com a questão dos coros. Era fim de semana, tinha apresentações; Natal, não tinha... E quando meu filho, eu disse: *não, eu vou ter que ganhar a vida de uma outra forma*. Aí que eu decidi fazer o concurso.

A ligação de Martha com a escola se reafirma a partir do nascimento de seu filho. Atualmente, Martha continua como professora de música da Rede Municipal, mas também destaca mais informações sobre seus outros trabalhos atuais:

Então, eu trabalho na rede municipal de ensino, em sala de aula, música, e no clube 1 eu tenho um coro, coro de terceira idade. Eu entrei no clube 1 em 95, com coro infantil e foi... foram crescendo, enfim... e há 12 anos me ofereceram um coro de terceira idade que precisava de uma pessoa mais experiente e tô com elas até hoje, adoro. Se eu tiver que fazer um estudo, um mestrado, uma coisa assim, vai ser com a terceira idade.

Talvez, para Martha, lembrar da música em casa com a família e a música na escola seja uma maneira de entender que a escolha de estudar e trabalhar com música não foi uma aventura despreziosa. Ao lembrar das palavras de Delory-Momberger (2008), para quem as narrativas expressam a história tornando-se o espaço onde o sujeito se constrói, entendo que a relação de Martha com a música na infância e na adolescência construíram a sua motivação para estudar música e cursar a licenciatura.

As narrativas da professora Martha seguiram no caminho de uma vida profissional vivida junto com a escola, construída pela necessidade de um emprego fixo e estável. Martha conduziu sua narrativa contando sobre diversos contatos com escolas que foram significativas na sua vida; no entanto, ela optou por falar, principalmente, sobre a escola em que trabalhava no momento da entrevista.

4.2 DO TRABALHO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

4.2.1 Da função do professor de música na escola

Martha busca entender o espaço da escola, “mergulhar nesse universo” para definir os sentidos do seu trabalho nele. Ela carrega as experiências de diferentes funções que assumiu nas suas atividades profissionais, desde atividades burocráticas até como regente, e essas experiências também contribuem para Martha definir a sua função e o sentido do seu trabalho na escola. Martha vai deixando claro o que tem para oferecer, o que começa a ser construído fora da escola e é levado para ela, adaptado ou negociado. Ela tem algo a oferecer para esse coletivo, para esse espaço.

Pois é, mas daí é o que eu já te contei. Eu saí regendo coral, eu me achava uma estrela gravando em estúdio e não achava que eu ia ser professora. Mas quando eu fui, e até quase abandonei, mas quando eu consegui mergulhar nesse universo que é a escola básica e entender a importância da minha área dentro da educação global, eu corri atrás pra me ajustar dentro dos problemas que a escola básica e qualquer uma, até a universidade, tem, e permanecer nesse meio.

Martha percebe a escola como um lugar diferente dos outros em que trabalhou. Esse, agora, é um universo em que teve que mergulhar e fazer novas descobertas. Ao chegar nessa escola, Martha começa a perceber o que será necessário fazer para lá permanecer, como conhecer problemas, conhecer necessidades, saber lidar com o outro e com o que ocorre naquele universo com o qual começa a conviver. Semelhante aos professores iniciantes que fizeram parte de meu estudo de mestrado (GAULKE, 2013), a professora Martha fala na necessidade de, primeiramente, conhecer o espaço físico, entender as regras e o funcionamento dele e reconhecer as pessoas que ali trabalham e estudam.

Martha parece se remeter ao fato de ir a fundo, buscando vincular-se a esse novo universo e compreender o que está ali, pois Martha já tinha trabalhado em outras escolas de educação básica, mas não como servidora pública efetiva. No momento em que nasce o filho de Martha, e ela decide estabilizar-se e fixar-se em um trabalho, o vínculo como servidora pública se configura como um elo mais forte, que denota um comprometimento com o emprego e, concomitantemente, com o lugar, para ali poder permanecer.

Dentro de sua função na escola, Martha parece querer criar oportunidades para que os alunos tenham contato com o que ela, como

professora de música, pode oferecer e que, para esses alunos, revela-se como algo especial.

A escola... é, a gente meio que é assim, sempre a cereja do bolo, né? Porque a escola, a escola precisa e gosta desses projetos, que são muito atraentes pra comunidade. É... oficinas de música, de arte, de dança sempre são vistas com muitos bons olhos e como um plus. *Essa escola tá nos dando algo a mais do que ela precisaria dar, que é o ensino básico, aquele ensino é... o letramento.* Porque a comunidade, pra eles, de repente, o ensino da música, o conhecimento musical, a arte não faria parte do ensino básico como um ser humano integral. Às vezes, as pessoas humildes acham que aprender a ler e fazer contas é o ensino básico. Eles não têm esse conhecimento de que a música pode ser muito, muito importante pra formação da pessoa, a dança, a arte visual, né? Então... a comunidade vê isso como um a mais, mas nós, que somos professores, vemos: *não, isso é um direito da pessoa, da criança ter acesso a isso, isso faz parte da educação básica.* Mas a comunidade não vê isso assim. Então, geralmente, a escola, sabendo disso, valoriza os profissionais da música, da arte, porque sabe que isto fica muito simpático, ter um professor que faça trabalho, que ofereça oficina em turno inverso. Tu vai abrir uma oficina, de repente, de matemática, que seria tão importante, não vai ter nenhum inscrito. Ou sim, depende, né? Mas... quero crer que a música é mais atraente pra eles porque isso tudo é muito cultural. A nossa cultura importante é tu estudar pra ter uma profissão. Se tu pergunta, hoje, pra um dos meus alunos, *mas por que que tu tá estudando? É pra ser alguém. Mas, vem cá, tu não é o Pedro? Tu não é alguém? Ser Pedro não é ser ninguém?* Então, existe muito essa cultura de que a escola tem que formar pra profissão, pra trabalhar e não pra ser uma pessoa feliz, né? É... é que as subjetividades que existem por trás disso tudo são tantas que, se você for cavoucar... nossa, existe todo um mundo, um mundo escondido aí que, dentro da escola assim, que a gente nem faz ideia. Estudar música pra melhorar a atenção, pra melhorar o desempenho em matemática, como assim? (Risos).

Martha olha o outro, vê as diferenças e questiona a intenção desses alunos em relação à escola. Ela mostra-se preocupada com o significado da escola para essas crianças e com o que poderia compor a educação básica. Colocamo-nos numa complexa relação de alteridade em que a escola está submersa e, assim, podemos confundir diferença com desigualdade e pensar que entendemos o que é estar na escola para essas crianças.

Com o desejo de ofertar mais atividades musicais para as crianças e oportunizar aulas de instrumento musical, Martha propõe oficinas de música no contraturno escolar.

E, em 2007, eu propus pra direção que me dessem algumas horas, umas três ou quatro horas, em turno inverso pra eu fazer oficinas. Para que aquelas crianças, que então não tinham acesso, pudessem se inscrever nas oficinas e vir no turno inverso. E isso foi feito. A diretora, superaberta, disse: *claro, vamos tentar.* Então, eu tinha... ela me deu quatro horas, uma tarde. Nessa tarde eu abri uma oficina de flauta, uma de violão, uma de canto e uma de percussão. E com o repertório mais ou menos parecido, a flauta, o canto e o violão, que nas apresentações formava [um grupo]. Eu tinha 45 alunos que fixaram, muitos entraram e muitos saíram. *Ah, tem que estudar? Então não quero. A flauta tem que estudar em casa? Ah, então eu não me interessa.* E outros que gostaram e que ficaram e se formou um grupo grande...

[...]

Como eu não tive uma pessoa que pudesse tar me ensinando a música, então eu me sinto importante de poder ensinar música para os meus alunos, para os meus filhos, de tar sendo esse agente. Vamos dizer assim, né?

As memórias de suas histórias com música e suas experiências na escola e em família provocaram, e ainda provocam, o desejo de compartilhar a música com outras pessoas. Martha entende que ela pode proporcionar essa contribuição à vida das crianças como professora de música da escola, o que também se torna um princípio na sua atuação como professora na escola.

Eu tive aluno que, lá na sala de aula, impossível dessa criança ter condições... nós temos alunos de inclusão com problemas sérios. Aí, no momento em que você tira eles da sala de aula e leva pro projeto, você estipula um outro vínculo com essa criança. Então, também – eu não te contei isso, né? – eu procurava, quando eu descobri isso, convidar aqueles alunos complicados pra oficina e lá eles terem uma função importante. E aí, às vezes, alguns alunos me criticaram: *como é que tu dá uma, pra ele reger o grupo?* Tinha uma música... que ele regia. Ele era o regente. *Tu tá premiando a falta de atitude, de conduta dessa criança.* Não, eu tô tentando resgatar ela pro outro lado (risos), sabe? Então, na sala de aula também eu tive vários ganhos daqueles alunos, assim, impossíveis que, então, através da música lá, mudaram, mudaram, outra atitude, né? Outra atitude. E eu sempre digo assim, quem faz música faz uma coisa especial. Porque, geralmente, quem sobe no palco, isso eu falava pro meu grupo, eles tinham vergonha, não queriam cantar, né? *Ó, quem tá cantando faz uma coisa especial e quem tá assistindo não sabe fazer. Então, vocês tão aqui no palco porque vocês são especiais, vocês sabem fazer uma coisa que os outros não sabem.* Então, o fato de tornar, aquela criança se sentir, e não deixa de ser, ela acaba sendo o protagonista de alguma coisa que é especial pra ela, né? Isso trabalha muito a autoestima. Então, ahn... geralmente, esse, eu aprendi a, quando eu tinha problema, muito problema com aluno, é esse que eu vou ter que buscar. Estratégia, né?

Martha busca o vínculo com os alunos por meio da música, do conhecimento musical, que é a forma pela qual ela se sente segura como professora na escola. Para ela, fazer música é algo especial e ela quer que esses alunos tenham acesso a isso. Mesmo sem questionar o porquê disso tudo, Martha vê que essa é uma forma que ela tem para trabalhar, uma função dela como professora de música da escola. Martha não deixa de ser quem é para ser professora e carrega consigo essa crença na música como algo especial.

Ahn... E... no ano passado o projeto voltou, com outro formato, dentro do Mais Educação do governo federal. Que eu não vou entrar no mérito, eu tenho muitos questionamentos sobre esse projeto, mas eu faço só o meu trabalho. Estão voltando, no ano passado eu já atendi mais de 30 alunos no turno inverso. Nesse ano as inscrições também tão aumentando, são 20 alunos, parece, que a gente deve atender. Ele é diferente, mas os meus

alunos do ano passado, que... nunca tinham tocado flauta, saíram já tocando repertório com um sustenido e um bemol, com dificuldades rítmicas já bem interessantes. Eles levam o instrumento em consignação, mas eles têm que devolver na próxima aula, pra poder treinar em casa. Eventualmente, algum não volta, porque daí o irmão pegou pra vender, pra comprar droga, coisa assim. São situações, né? Ahn... eles tão alfabetizados em música, eles leem partitura, eles escrevem, ahn... de ouvido, vão tocando e vão escrevendo. Eu me surpreendo. Teve um aluno na semana passada que disse assim: *ah professora, eu... tirei essa música*. Parece que era Asa Branca. Certo, com um ou outro ajuste assim, mas muito, muito pouco, até porque tem milhares de arranjos pra essa música, né? Então, não sei o que que ele ouviu, qual arranjo que ele ouviu, e ele trouxe a música transcrita na partitura. Ele fez a partitura com um ano. Um ano, não. Ele começou em abril, de abril a dezembro. E outros, que frequentam a mesma aula, não são tão musicais, eles... teve aluno que conseguiu aprender três notas na flauta durante todo o ano e fica em dúvida em todas as outras: *como é que é mesmo? Qual é essa nota aqui?* Então é... mas a gente tem essas, essas ahn... alegrias, que tem alunos daí que, eventualmente, eu encaminho. Nós temos a Fiergs, tem a Associação 1, tem algumas ongs que dão aula de música, a própria Escola de Música 1, eu encaminho. Quando é época de inscrição: *gente, tá aberta a inscrição*. Boto lá no mural bem grande o site pra eles poderem voar sozinhos e buscar o conhecimento musical.

Para Martha, é uma alegria encaminhar alunos que se destacam nas oficinas para cursos específicos de música. Martha não chega a questionar o sentido da música para aquelas crianças, pois parece acreditar que elas devem ter acesso à música como algo fundamental e necessário dentro da "educação global". E então, após proporcionar o acesso, os alunos podem escolher "voarem sozinhos".

Quando perguntei para Martha o que ela considera ter sido importante para sua trajetória como professora, ela responde:

Olha... Essa pergunta, ela não é fácil, porque são muitos os aspectos envolvidos, mas eu... eu digo, ahn... no que eu me sinto importante. Eu me sinto importante quando eu estou lá com a minha turma percebendo que eles estão tendo acesso à música e entendendo e aprendendo a linguagem musical, ahn... se alfabetizando e se tornando independentes. Porque, antes, eles entravam na internet pra jogar joguinhos. Hoje, eles entram pra conseguir baixar alguma partitura, imprimir uma partitura. Me veio um com *Let it go*, conseguiu, entrou, conseguiu, mas tinha cinco bemóis. Eu disse: *olha, tu vai poder tocar, mas não hoje, um dia tu vai tocar*. Então... *Ah, tá, professora*. Então eu disse: *ó, procura ver os que tu já tem, olha a partitura, tem muitos. Quantos bemóis tu já faz? Quantos sustenidos tu já faz? Olha a extensão na escala, que notas tu pode tocar aqui?*

Martha entende o seu papel na escola como promotora da linguagem musical. Ela provoca os alunos para estudarem música e aprenderem aquilo a que ela não teve acesso na infância e teve que buscar para ingressar no curso de graduação. Martha parece querer mostrar para esses alunos o mundo musical que não conhecem ou que entende não estar à disposição deles.

O teu instrumento é flauta doce, qual é tua nota mais grave? Qual é a mais aguda que tu pode? Então, procura música sim, mas as que são possíveis. Então, ser essa mediadora, ahn... promover, essa promotora de acesso à linguagem musical, a música que eu, na minha infância, não tive, eu acho que é pra mim a coisa mais importante. Esse instrumento que viabiliza o acesso às crianças que vivem naquela realidade. Ela não é diferente da minha, só que a minha era zona rural, [a deles] é numa realidade urbana, mas o acesso ainda é difícil pra eles à música. Pra mim, era quase impossível quando era criança e pra eles, é difícil. Então, eu me sinto, sim, um instrumento muito importante naquela comunidade, que viabiliza, que pode tar viabilizando a acessibilidade à linguagem musical.

Martha entende-se como necessária à escola para ofertar algo a mais para as crianças dessa comunidade; um algo a mais voltando-se ao que não teve na infância e às necessidades que identifica na comunidade. A relação de Martha com a música e o conhecimento musical vem sendo construída e alimentada há vários anos, e essa relação aparece como um porto seguro para Martha dentro da escola. Ela tem o conhecimento musical como foco para trabalhar na escola e é a partir disso que ela busca estabilizar-se nesse lugar e ali criar os seus vínculos. Ao perceber que pode oferecer a música na escola e conquistar os alunos, Martha estabelece um sentido para o seu vínculo com o lugar e se coloca como “promotora da linguagem musical”.

4.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino

Como mãe, Martha sente a necessidade de estabelecer-se em algum espaço definido, ter estabilidade e horários fixos. Martha correu atrás do seu sonho de estudar música, fez o curso superior, se dedicou aos estudos, trabalhou com regência de coros, trabalhou com ensino de música, até que decidiu fazer o concurso público para se tornar professora de música do município, pois, como ela diz:

[...] a escola é uma... é o meu ganha-pão, né? Onde eu sou concursada, é o meu meio primeiro de subsistência, é a escola pública, ahn... porque, eventualmente, trabalho privado não é certo, né? Então, você aposta todas as fichas naquela escola. Eu tenho um grande apego a essa escola.

Martha já trabalhava antes de entrar por concurso na escola de educação básica. A relação com o trabalho existia antes, fora da escola,

mas Martha buscava um trabalho estável, queria um emprego. Martha se relaciona com a escola pensando nela como seu trabalho, seu emprego, ganha-pão, porque tem uma visão do que quer como seu trabalho. Martha reforça este sentido que dá à escola, como local de trabalho e como seu emprego remunerado.

Para conseguir permanecer ali e continuar com esse emprego mais estável, o trabalho precisa fazer sentido. Portanto, definir o sentido do trabalho parece fundamental para o desenvolvimento profissional de Martha e isso se dá a partir do seu estabelecimento na escola, dando sentido à sua função como professora, o ensinar.

Com o intuito de conhecer a escola em que Martha decide se estabelecer e permanecer trabalhando até hoje, convidei-a para descrever o espaço físico da escola e seu funcionamento.

A escola é assim: quem projetou, no passado, as escolas do município não era um educador, com certeza. Era um engenheiro ou arquiteto. Eu não sei quem fez, mas é completamente inadequado pra nossa necessidade porque, geralmente, o prédio está em volta da quadra de educação física. Ele é construído em volta, a quadra, no meio. Ou é um L e a quadra ali. Então, as professoras de, porque a sala de aula da educação física é na quadra e é uma aula barulhenta, como a minha de música. Sala de música não tem, talvez as de agora, as que estão construindo agora, tenham uma sala multifuncional.

Complementando a fala sobre o espaço físico, Martha narra suas conquistas como professora de música da escola. Ela passa a fazer parte desse coletivo; tem um papel nesse coletivo, dando sentido às suas aulas de música e ao ensino, e se compromete com ele.

Eu consegui, a muito custo, uma sala, desde 2000 e... faz um seis, sete anos que eu tenho uma sala de música pra mim, porque, antes, eu andava com tudo pendurado, um violão num braço, o rádio na outra mão, mais uma mochila, com um monte de coisas, e me instalava. Só que os colegas reclamavam, com instrumentos de percussão simples, chocalhos, que dava barulho. Mas é claro que dava barulho e tirava a concentração dos outros. E aí eu consegui convencer a ter uma sala lá no canto, a última, que acabei de arrumar ela. Ahn... então, o espaço físico é assim. Eu acho que ele é deficiente pra muitas outras áreas. Sala de artes tem, artes plásticas. Ahn... geralmente, tem uma sala de multiuso que se poderia fazer alguma dança, algum teatro, né? A instalação, algumas mais antigas, já é meio precária; outras, mais novas, são boas as instalações, ahn... geralmente, falta espaço físico, né?

A conquista de espaço físico para a música na escola reflete a preocupação de Martha com suas aulas e seus alunos. Essa falta de espaço

na escola é também reflexo da quantidade de aulas que ocorrem em todos os turnos:

[...] manhã, tarde e noite. De noite, tem EJA [Educação de Jovens e Adultos] lá. Ah, falta espaço, né? Sala de vídeo, os professores têm que agendar com bastante antecedência. Falta recurso, falta. A minha sala de música, eu peguei algumas coisas que eu tive que comprar do bolso, porque eu preciso, por exemplo, recurso audiovisual, eu preciso. Como eu vou mostrar pras crianças como é que funciona a orquestra? Ou o som de um trompete? Tá, posso então fazer, mostrar figura, eu tenho material didático que... é importante pra eles verem, assistirem e eu não tenho lá um vídeo, né? Algumas coisas eu comprei. Um ar condicionado, porque a sala era toda fechada, precisava, eu paguei, não tinha. Instrumentos, alguns você acaba... você faz rifa pra comprar instrumento. Tem todas essas... essas soluções que a gente acha.

Martha tornou esse espaço seu local de trabalho e decidiu investir na sua sala querendo proporcionar aos alunos o que ela acredita ser importante no ensino de música. Ao delimitar o que, para ela, é possível fazer na escola, Martha demonstra uma visão bastante pragmática. Ela cria um entendimento do que é possível fazer na escola a partir do equilíbrio entre ajustar-se às regras ali estabelecidas e seus desejos de realizações e mudanças.

Martha busca fazer com que esse emprego tenha sentido para ela como professora de música. Martha cria um espaço de negociação na escola, em que aprende a ceder e negociar, não batendo de frente com o que já se acredita e se faz na escola, mas procurando dar sentido ao que faz ali, ao que ensina.

Na prática na escola, Martha buscava a estabilidade para além do vínculo do emprego. Ela queria se fixar em algum espaço, mas precisava querer ficar ali, sentir-se vinculada, tornando-o lugar. A primeira escola em que atuou era um mundo desconhecido ao qual Martha teve muitas dificuldades de se adaptar e se vincular.

Eu entrei meio errada, assim. Errada pensando: *meu Deus, será que isso vai dar certo?* Eu confesso, eu, por duas vezes, eu abandonei meus alunos. Eu dava aula numa escola na vila [...], que era um assentamento de algumas vilas que foram desapropriadas [...]. E as pessoas foram jogadas ali, eram três vilas, tiveram que conviver num mesmo ambiente, era guerra todas as noites. E os alunos vinham pra aula com um nível de violência, uma carência de absolutamente tudo, de cultura, de atenção, de afeto, de tudo, de comida, de roupa. E eu disse: *não, não é pra mim isso*. E, por duas vezes, alguém no portão disse: *não, espera aí, volta, não é bem assim, tu não tá sozinha, tu tem uma equipe*. E aí, então, eu comecei a pedir ajuda aqui ou lá.

Ao entender que fazia parte de uma equipe na escola, Martha procurou ajuda para conseguir permanecer ali e ela pôde sentir que não estava sozinha, mas esse não foi um espaço ao qual conseguiu se adaptar. Por mais que Martha não tenha permanecido na primeira escola, acredito que o fato de aceitar e acreditar nas mudanças profissionais e pessoais que ocorriam, fez com que ela não desistisse de ser professora.

No ano seguinte, eu pedi remanejamento pra vila 1, a Escola 3 [...]. E ali a realidade era diferente. Difícil? Sim, difícil. Mas... eu consegui trabalhar bem melhor. A direção também era diferente, era uma escola antiga que agora já completou 50 anos. Então, isso também tem a ver. É uma escola que está ali na vida das pessoas. Os alunos, os pais dos alunos estudaram ali, alguns avós estudaram ali, então... é diferente.

Martha parece ter se identificado com a tradição e a história dessa nova escola. A escola existe há muito tempo e Martha entra nesse lugar que tem tradição, que parece fazer sentido na vida das pessoas. Ela se identifica com o lugar, ao contrário da escola anterior, que “não era pra ela”. Pode ter sido uma identificação resultante desse momento em que precisava de segurança para amparar seu novo desafio e também correspondente ao seu jeito de ser.

Martha explica que buscou entender a importância da música para a educação global como um meio de permanecer na escola. Parece que ela tinha um entendimento sobre a aprendizagem de música até antes de entrar na escola e, ao entrar na escola, precisa repensar seus princípios e entender o que essa área significa dentro da educação global. Entendo que isso fez parte da adaptação de Martha na escola no sentido de definir o que ela queria e pretendia fazer nesse espaço com a música. Acredito que, pelas falas de Martha, ela não tenha mudado seus princípios e suas motivações para ensinar música por entrar nessa escola como servidora pública, mas indica ter repensado o seu modo de ensino e seu significado como professora na educação básica.

4.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho

Martha tem clareza sobre o que tem a oferecer para a escola com seu trabalho. Ela se identifica com a visão que, juntamente com a escola,

adotou para o ensino de música e percebe resultados desse investimento no ensino de música na escola.

Se eu tivesse que trabalhar em outra [escola], eu trabalharia, tudo bem. Mas, se me derem pra escolher, eu vou escolher essa escola, porque ali eu vejo toda uma caminhada, toda uma evolução minha e das pessoas com as quais eu interagi. Eu vejo... ali é a prova palpável do resultado, e até da importância – não tem porque dizer que não, né? – do meu trabalho ali na, junto com essa escola. Então, sim, é legal, eu não posso, amo essa escola (risos). E... estou já meio em conflito existencial, porque, daqui a dois anos, eu posso me aposentar. Mas eu estou recomeçando projetos e eu já tô preocupada (risos), poxa vida, eu vou é... criar expectativas nessas crianças e, de repente, você diz, ah, acabou, tchau, tô indo embora.

Nessa escola em que Martha está, ela encontra “a prova palpável do resultado” de seu trabalho, talvez, de uma estabilidade que abrange a escola como um todo, e, por isso, sente uma forte ligação com esse lugar. É na escola também o lugar de “colher os seus frutos”, ter um retorno disso tudo e, por isso, sentir-se bem pelo que faz, é a “prova” de que o que ela define como função do seu trabalho faz sentido naquela escola.

Ao longo das narrativas de Martha, percebi o quanto o crescimento e a realização dos alunos com as aulas de música foram importantes para que ela tivesse vontade de permanecer na escola e se sentisse gratificada com a profissão. E, ao falar sobre a relação com os alunos, Martha relembra um pouco dessas conquistas.

Olha, eu ganho muito beijo babado, ranhento (risos), mas é... a gente percebe isso. No início, eu não ganhava beijo e eu tinha atritos com todo mundo, ameaçava mandar pra direção. Então, assim, olha, você percebe que você evoluiu no seu trabalho quando, da sala, da tua sala até a sala dos professores, na hora do recreio, tem que parar várias vezes pra receber e dar os beijos, na saída também. Então, é... eu acho que isso é muito, é... tá me fugindo a palavra... é uma paga, sabe? É um retorno que tu tem, né? Até os piores alunos.

Em outro momento, Martha reforça, dizendo: “Então... eu acho que quando tu sai muito, muito, muito mais vezes feliz da tua aula do que triste, então, tu tá, tu tá no caminho, né? Penso... penso isso”. Martha indica entender o que é um caminho certo na sala de aula a partir da realização e do retorno afetivo positivo dos alunos. Esse retorno afetivo está ligado às aquisições dos alunos nas aulas de música, resultando em um envolvimento coletivo, de gostar de estar junto, de gostar do encontro.

E... eu vou te dizer uma coisa, eu, hoje, assim, eu não quero outra vida. Porque quando você descobre que você é a pessoa que leva algo de especial pra eles, porque, não desmerecer nenhuma área do conhecimento, a música, pra eles, mesmo o teatro, as artes plásticas, o que tira eles do senso comum, é especial, eles gostam, eles esperam aquela música, aquela aula. Eu me lembro que, já no segundo ano que eu tava nessa escola, então, eu passava com o violão pendurado, o rádio na outra mão, uma pasta, com CDs e... e os alunos que não iam ter aquela aula, chamavam: *é aqui, professora, vem, é aqui (risos)*. Não, agora é lá, naquela outra turma. E os alunos que então... como era só eu, agora já tem outra professora, tinha 50 e poucas turmas e eu não tinha condições de dar aula pra todas, os que não tinham música num ano iam na direção reclamar: *mas a gente também quer música*. Então, o que a direção fez? Ela fez uma espécie de rodízio, um ano é música, um ano é visuais. Teatro, a gente ainda, até hoje, não tem lá e nem dança, é só música e artes visuais. E aí eles foram fazendo um rodízio pra contemplar a cada ano, ou pelo menos um grupo. No geral, eu dou aula pra 12, 15 turmas a cada ano lá.

Martha quer ficar nessa escola, pois ali estão suas marcas, ali tem o reconhecimento dos alunos, ali criou-se uma empatia entre as pessoas e um vínculo afetivo. Ela consegue dialogar com as pessoas desse lugar e se identificar com o trabalho que ali acontece. Martha criou uma relação de confiança, porque o trabalho dela faz sentido na comunidade, o que "ela leva" para a escola faz sentido.

Martha conseguiu criar um diálogo com outros colegas e outras turmas da escola mesmo se tratando de trabalhos que tinham a música como foco principal. Ela conta que desenvolveu uma relação com pessoas da escola envolvendo-os em um projeto sobre músicas africanas.

O projeto se espalhou pela escola toda. Em outras áreas do conhecimento. A professora... Os professores de história começaram a trabalhar também aquela linha do tempo. É uma doideira isso. Muito bem. Eu também me inscrevi naquele ano no projeto Arte na Escola, que, não sei se tu conhece, é um projeto nacional do... são vários... ahn... é do Ibope ,eu acho, não, não é do Ibope. Bom, é um projeto. E naquele ano tinham se inscrito 922 escolas. Esse projeto ficou então em 8º lugar, é... foi interessante para os alunos, né?

Ao perceber esse envolvimento com a escola toda, Martha encorajase a divulgar o projeto, mostrando-se gratificada com o seu trabalho. E também ouve relatos semelhantes de colegas da área de música da Rede Municipal: "Mas isso não é só uma experiência minha. É uma, a gente tem reuniões na Rede e é uma troca, os outros professores trazem os mesmos relatos".

Para Martha, a gratificação pelo seu trabalho se dá também por sua ligação afetiva, como professora, com os alunos:

Porque eu acho assim, ser professor perpassa um contrato com a entidade, perpassa. É... ser professor é tu ficar na vida daquela pessoa... por muito tempo, pelo menos, não vou dizer, de repente, pra vida toda. Eu tenho professores que estão na minha vida há... quase 50 anos, que nunca mais eu esqueci. E... é mais fácil tu ser um professor inesquecível quando tu é um professor de música. É... então, isso também traz uma recompensa por outro lado. Isso aí.

Martha se sente responsável pelo que criou e fez florescer na escola. Ela diz querer garantir que os seus projetos continuem, para que também outros tenham essas oportunidades na escola.

Então, eu já estou pensando como que eu vou fazer isso. Provavelmente, eu vou ter que adiar um pouco essa minha aposentadoria, talvez a SMED [Secretaria Municipal de Educação] nomeie um outro professor de música. Nós temos um lá já, não sei se ele vai querer seguir com os meus projetos ou se vai ter uma outra pessoa. Eu gostaria de sair pra aposentadoria com a certeza de que aqueles projetos vão continuar. Provavelmente, eu vou sair quando estiver certa disso por uma questão de responsabilidade, né? ... e de também não ver morrer. Uma planta, você plantou uma árvore, poxa vida, eu vou querer que ela continue viva, que alguém continue aguando essa planta... É isso. Eu acho que, quando tu faz o que tu gosta, tu tem essa responsabilidade social, essa responsabilidade com quem tu cativas através do teu trabalho e a responsabilidade de condições de continuidade disso, porque, quanto menos frustrações puderem acontecer nessa ruptura, melhor. Então, eu já tô, agora, também trabalhando pra isso... de ter uma certeza de que aquele trabalho continue com alguém.

A felicidade de Martha na escola parece decorrer do conjunto de atividades que ali organiza e de que participa. Pode ser que, em alguns momentos, certas atividades sejam mais gratificantes para Martha do que outras, mas essa foi a forma que ela encontrou para se vincular a esse lugar e ali permanecer. Quando perguntei se ela se sente vinculada e o que a vincula a essa escola em que trabalha, ela respondeu:

Muito vinculada. [...] Olha... tudo, tudo. São raízes pra tudo que é lado. São raízes que já saíram da escola, tão lá na comunidade com os ex-alunos que hoje, às vezes, me trazem os filhos pra conhecer. São vínculos muitos. São vínculos afetivos com os alunos, com os colegas, porque acaba que você vai fazendo amizade, com outros, você convive, e outros, você... você acaba desenvolvendo vínculos de admiração, de afeto, enfim. Que você... os filhos se visitam. Eu tenho colegas lá, que eu conheci lá, que trazem os filhos pra brincar com os meus e eu levo os meus. Então, que extrapola, extrapola o só coleguismo. Você acaba fazendo amizades que já são, agora, até interfamiliares.

Para Martha, a escola também é um lugar para relações afetivas que se esparramam além da escola. Ela cria vínculos pessoais a partir dos vínculos que construiu dentro da escola, e, por isso, alguns desses vínculos com a escola não permanecem somente ali. No entanto, Martha não abre

mão de sua família, de seus filhos e de manter relações afetivas com a escola. Ela estabelece, o que acredito ser, um grande afeto profissional com esse lugar, afeto que a faz permanecer ali, que dá sentido à sua presença na escola e contribui para a satisfação e a gratidão pela profissão e pelo trabalho nesse lugar.

4.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO

Ao buscar entender e conhecer a escola de educação básica e o seu papel, nela, como professora de música, Martha volta-se a pensar sobre o ensino de música nessa escola, com foco nos alunos que lá estão. Martha parece pensar nos alunos dividindo-os entre os que sabem e os que não sabem música, como uma diferenciação de níveis de conhecimento musical dos alunos.

*Eu tenho alunos que vieram de escola particular, que já tiveram aula de música, mas que, por alguma razão, precisaram entrar nesse contexto. E tem aluno que nunca viu, não sabe, nunca teve, nem canta [...]. E aí você tem que trabalhar com essas duas realidades numa mesma turma. Mesmo na rede particular, as crianças vêm com diferentes níveis de conhecimento musical, né? As famílias que são mais musicais e as famílias que não dão tanta importância à música dentro do convívio. Isso faz uma diferença grande, né? ... de afinação, de senso rítmico, ritmo corporal, porque é a vivência... eu acredito assim ó, o que forma músico é a vivência e é papel da escola oferecer essa vivência, porque, primeiro, eu parto muito... com os pequenos, que nunca tiveram aula comigo, de vivências que eu chamo de brincadeiras pra eles... vamos fazer uma brincadeira de ritmo? Brincadeira, eu uso esse termo. Pra eles, é brincadeira, pra mim, não. E aí começo com... depois sim: *sabe aquela brincadeira que a gente fez de ritmo assim, de fazer uma batida mais forte, depois dividir em batidas mais fracas? É isso, a subdivisão de ritmo, isso se chama, a batida mais forte é o pulso. Ah, tá. Aí sim, eventualmente, até eu passo pro teórico, quintos anos, tranquilamente eles compreendem isso, né? E aí eu... eles têm o texto teórico também, porque precisa também valorizar, não só ficar na brincadeira. Eu faço a avaliação teórico-perceptiva. Até porque a SMED exige que fiquem arquivados um documento por trimestre de avaliação. Então, eu faço atividades ahn... teóricas e perceptivas. Composições de ritmo, é... isso dentro do ritmo, né? Mas assim, eu tô usando ritmo, porque em qualquer das áreas, dos outros elementos que eu trabalho, eu faço isso também.**

Martha define o que entende como papel da escola: oferecer a vivência de música. Ela busca construir relações com seus alunos e compreender suas necessidades de aprendizagem de música. Mas esses alunos não são genéricos, eles têm suas próprias histórias, têm suas

culturas e suas crenças e há uma dificuldade, em uma grande turma, de entender as necessidades individuais de cada um.

Martha tem seus gostos, sua cultura, suas crenças, suas intenções. Os alunos habitam outros mundos, gostam de outras músicas, falam em outras "línguas". O desestabilizar desse encontro provoca Martha a romper barreiras e a passar a povoar novos mundos. Fica claro como isso é importante para Martha se desenvolver profissionalmente quando ela se coloca como aprendiz.

E aí comecei a falar a língua dos meus alunos. E eles me ensinaram muito, né? É aquela questão dali ó, no momento em que você aceita que você é um aprendiz na sala de aula e não só um ensinador, né?, um educador, a coisa flui.

Falar a "língua" dos alunos parece não ser só ouvir o que eles ouvem, a música que eles gostam, e, sim, traduzir-se para ser compreendida. Os alunos dão abertura para que Martha converse com eles, mostre os seus gostos musicais, fale de suas coisas, dos seus saberes e, assim, possam continuar aprendendo juntos.

E... então eu trazia pra eles, ahn... cada texto que eu lia. *Ah, professora, o que que tem de novo aí pra nós?* (fala imitando os alunos) *O que que descobriu* (risos)? E... e aí começou, eu consegui a confiança deles. Eu sei que eu terminei aquele ano com apreciação de Beethoven, Bach, cantando músicas do sertanejo caipira, de raiz, né? Ahn... depois de ter passado por um processo, né? Precisava ganhar a confiança dos alunos. Eu me lembro que, na primeira vez, eu disse: *ah, hoje eu, hoje eu posso, eu vou fazer a minha aula, pode ser? Uma aula diferente hoje. Pessoal já tá meio cansado de ouvir rap, compor rap e... interpretar e estudar métrica de rap*, enfim, foi um semestre focado no rap. *Hoje, eu vou fazer outra coisa*. Eu fiz uma atividade lá de... uma audição, de apreciação e expressão livre, com desenho. Eu precisava chegar neles. Eu coloquei uma... me parece que foi uma... a Tocatta e Fuga de Bach, e então... eles ouviram um pouquinho e as mãozinhas já foram levantando. *Ai, que som maneiro. Quem é esse cara? Quem é que fez essa música? De onde é que vem essa música?* Aí, eu disse assim: *vamos ouvir e depois vocês perguntam*. Mas foi... *ah, vocês querem saber quem fez essa música? É porque eu nunca ouvi essa música na rádio*. E aí, então, eu disse tá, então eu fui lá e escrevi o tempo de vida que Bach viveu, digo: *o nome desse cara aí é esse, ele viveu nessa época, a música foi feita nesse ano, ponto*. Bom, aí então: *vocês gostaram? Mas é legal, profe*. E aí, eu, com isso, comecei a ensinar música assim, com outro foco, pra eles.

Martha provoca os alunos com o seu gosto musical, e ela entende que eles dão abertura para conhecer essas outras músicas por terem sido conquistados por ela, uma conquista que partiu dos alunos, pois eles fizeram a provocação inicial para que ela os reconhecesse.

Reconhecer o outro e também fazer parte do mundo dele. Atravessar a fronteira das “línguas” e se deixar ser ensinada por aqueles que aprendem. Assumir um novo sentido como professora, uma nova perspectiva e comprazer-se com os intercâmbios de descobertas. Martha e os alunos não deixam de ser quem são. Ela ouve os alunos e depois convida-os a ouvi-la, como uma forma de diálogo e de reconhecimento da relação com o outro na aula de música.

Ao longo da conversa com Martha, fui percebendo seu gosto por estar na escola. E, seguindo o planejamento da entrevista, comentei sobre a literatura de educação musical que, seguidamente, trata sobre licenciados em música que não têm se identificado com a educação básica. Então, a partir disso, perguntei se ela se identificava com a escola.

Eu me identifico muito com a educação básica e eu prefiro até dar aula pra essas séries finais, iniciais e finais, mas, quando chega lá no 9º ano, eu já não gosto tanto. Eu gosto, porque eles já chegam lá no 9º ano, às vezes, com uma... bom, com seus gostos definidos, preconceitos, tudo, né?, os adolescentes. Eu me sinto uma, é... eu acho que essa faixa etária com que eu trabalho, que é a educação básica, é melhor. Porque é melhor plantar, são frutos melhores que eu posso colher, eles são mais abertos ainda, são menores, é... as estratégias, eles aceitam qualquer estratégia, dificilmente eles vão reclamar, *ai, essa estratégia é pra bebê*. Eles não falam estratégia, mas essa brincadeira é muito infantil ou isso aqui tá muito difícil. Não, eles são muito abertos. Eu acho muito fácil. Eu me identifico plenamente, mas eu vejo com tristeza essa afirmação, sabia? Porque, se a maioria dos licenciados não se identifica na educação básica, eu pergunto: o que que tão fazendo lá? E como que estão lá? Que... com que vontade que trabalham? [...] Mas assim, eu acho penoso trabalhar diariamente com alguma coisa que não te identifica.

Martha vincula a sua identificação com a educação básica ao público com que gosta de trabalhar. Ela indica ter mais facilidade para trabalhar com esse nível de ensino, sente-se mais segura e livre para começar o trabalho com música na escola com os alunos dos anos iniciais.

Martha contou também com o apoio da direção da escola e explicou que foi importante ver a direção presente no dia a dia e ter uma relação com todos “muito tranquila: [...] Eu nunca tive atritos, não tem porquê”.

[Com] Todas as direções eu não tive, nunca, nenhum problema. Existem as limitações, a gente, como professor, tu tem também... as regras da escola e tu tem que te ajustar. De repente, tu não vai poder fazer o que tu quer, mas o que tu pode, né? Se não bater muito de frente com o que tu quer e o que tu pode, tu vai viver bem ali. A minha direção é uma direção que sempre apoiou a música. Teve uma época que não, que eu tive que voltar pra sala de aula [encerrar as oficinas]. Mas a atual direção é da área das artes, a diretora é a professora de artes plásticas, então, claro, valoriza muito. Temos

que conviver com as precariedades. E, com os meus colegas, eu, geralmente, me dou muito bem.

Ao conhecer a escola e seu funcionamento, Martha percebe que essa escola tem fronteiras permeáveis que trazem a comunidade para o espaço escolar, não só como um desejo de mães, pais, avós, filhos, mas também uma necessidade. A comunidade faz parte da escola e “a escola tem uma importância fundamental dentro da comunidade, a comunidade vem muito pra escola nos sábados letivos, a gente chama, a comunidade vem, participa”.

Eu acho que a escola, a comunidade vê a escola, sim, como aquele porto seguro, sabe? ... que eles largam os filhos ali e eles estão tranquilos, os pais. Por isso que o Mais Educação, cada vez mais, tem mais alunos, porque é mais seguro deixar dentro dessa escola do que na rua. Os pais, às vezes, não podem cuidar, eles têm que trabalhar, né? E ali, dentro da escola, Mais Educação, então eles têm atividades. Nem sempre eles querem, gostam, os alunos preferiam tar na rua, mas, pros pais, né? E... penso que a direção também dialoga muito com a comunidade. Os serviços de limpeza, todos são terceirizados atualmente e são as pessoas da comunidade que são contratadas pra trabalhar ali. Então, de certa forma, a escola também é geradora de emprego, pros pais ali. Então... a cozinha, a limpeza têm poucos funcionários concursados, porque agora terceirizam muito. Aliás... parece o objetivo, terceirizar tudo. Mas, de certa forma... traz a comunidade pra dentro, pra ver como é que funciona uma escola. A responsabilidade é deles também em relação à escola, porque é fácil pensar: eu jogo meu filho ali, a escola que se vire. Então, as pessoas que trabalham lá dentro levam pra fora, pra dentro do seu meio, a visão do que é uma escola, de como é que ela funciona. Opa, não é bem assim, né? É diferente eu estar trabalhando, vendo o funcionamento duma escola e só, ou só vir até o portão e levar o meu filho ali. E é uma comunidade muito antiga, é uma comunidade pobre, mas tem mais pobres, mais carentes ainda. E dá pra se trabalhar muito bem dentro da comunidade, a comunidade apoia muito a escola.

O contato da escola com as famílias e toda a comunidade parece dar motivos para que acreditem e depositem confiança na escola como um porto seguro. A escola passa a fazer parte da história da comunidade, é um lugar vivido pelas pessoas dali e que ali também constroem suas histórias. Martha parece se sentir bem com a estabilidade que esses vínculos proporcionam e, mais ainda, com a possibilidade de criar vínculos que abrangem a escola como um todo – alunos, famílias, professores, funcionários.

Tanto é que, hoje, eu ainda tenho um coral, porque eu estou com esse coral há 12 anos. Eu amo, eu gosto de reger coral, mas assim, a escola, a escola básica me... ela me completa muito. Porque lá eu também faço coral, eu tenho coral, eu tenho o grupo de instrumento, eu tenho a sala de aula, né? Então, ela me completa muito, eu consigo fazer as atividades ahn... diferenciadas que a música me oferece lá dentro da escola mesmo. Então, eu

me completo muito. [...] Você encontrou uma professora feliz (risos) na escola básica.

Com a intenção de proporcionar acesso à música para mais alunos na escola, Martha criou seus projetos e oficinas no contraturno escolar. Ao se colocar disponível, através de aulas de música e de instrumento no contraturno, Martha também busca construir relações na escola. E são esses projetos que ela quer que continuem acontecendo na escola e que sejam preservados mesmo após a sua saída por aposentadoria. O compromisso de Martha com a música vai além dos alunos, pois, como ela mesma afirma, ela faz essas atividades dentro da escola porque a fazem feliz.

Martha fala dos “beijos”, do afeto, mas aparece também uma relação de confiança na profissional que reforça o sentido de coletividade, de pertencer a um coletivo. Há uma relação com o outro de confiança no trabalho, de afeto, além do pertencimento, do coletivo que se forma com esse outro – tanto a comunidade quanto o coletivo de professores. A partir disso, se misturam laços profissionais e pessoais.

4.4 DA AUTOFORMAÇÃO

O trabalho que hoje Martha desenvolve na escola a satisfaz pessoal e profissionalmente. É um trabalho construído por meio das relações tecidas na e com a escola, ocorrendo um depósito de confiança no trabalho e na parceria entre os sujeitos escolares e a professora. No entanto, a construção desse trabalho é algo processual que demanda tempo e atuação na escola. Essa vivência, ao ser avaliada e repensada por Martha, torna-se parte fundamental do desenvolvimento profissional, ganhando o *status* de experiência.

As experiências com escola, que Martha narrou ao longo da entrevista, aparecem como parte de uma relação da professora consigo mesma, em que ela toma as experiências como sedimento para o seu desenvolvimento como professora; um processo de autoformação. Nesse processo de desenvolvimento, Martha relembra momentos marcantes de suas primeiras atuações na educação básica.

Sim, eu trabalhei antes do município, mas foram curtos espaços de tempo. Eu posso dizer que foram bem atrapalhados. Porque, em 94, eu ainda nem era formada. Até eu fiz o estágio lá, na [escola] 1, com a escola... fundamental, nas séries iniciais, eu fiz lá. Me parece que foi com um segundo ano lá que eu fiz, segunda série, na época. Ah, muito atrapalhada, porque a prática, ela exige algo mais do que você aprende na teoria. Aliás, quando eu me formei, depois de formada, eu me sentia muito órfã, porque não tinha para quem perguntar. Até tinha, porque eu ficava ligando pra uma professora minha lá e... eu não tinha pra quem perguntar as coisas.

Martha sente-se sozinha e sem saber o que fazer nos primeiros momentos em que está escola. No entanto, ao continuar sua narrativa, Martha assume que é na escola e na prática que o professor aprende a ser professor. Então, quando questionei o que Martha entendia que um professor aprende na escola e com a escola, ela me respondeu:

O professor aprende a ser professor... é isso. Aprende a ser professor, porque você não é professor se você não dá aula. Você pode ser pesquisador, um brilhante teórico, mas não venha me dizer que você é professor... porque professor ensina e professor aprende. Você é o aprendiz e o ensinante ao mesmo tempo. Se você gosta disso, então seja professor!

Martha deixa claro que entende que é professor quem dá aula, aquele que aprende e ensina ao mesmo tempo. "Como o professor só torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra" (GAULKE, 2013, p. 141).

É... tanto as dificuldades como os acertos foram o que me moldou pra poder me olhar no espelho e me chamar: eu sou professora de música, eu sou professora. Pra me assumir essa identidade. É... não dá pra dizer que foi uma coisa ou outra, é o próprio dia a dia que te molda. São... você encontra muitas dificuldades e, através das dificuldades, você vai ter que buscar saídas, soluções, aperfeiçoamento, e isso te move. Tu que vai ter que te aperfeiçoar. E tu vai ter que dar conta daquilo. Eu saí muitas vezes chorando da escola... e saí muito mais vezes sorrindo da escola, feliz, *bah, hoje a aula foi muito melhor do que eu imaginava*. Às vezes, eu saí chorando, *hoje eu não consegui dar aula*. Às vezes, tu não consegue dar aula porque uma pessoa, um aluno diz: *ó, hoje ela não vai dar aula*, e tu não vai dar aula. E tu não vai dar porque ele vai achar um jeito de tu não dar aula. E tem dia que tu sai de lá feliz, porque tu foi muito além do que tu tinha te planejado, do que tu tinha pretendido ir, né? Tu conseguiu superar os teus próprios limites.

O próprio professor é o determinante para o seu desenvolvimento, é ele o autor de sua própria história na e com a escola. A escola e a sala de aula tornam-se um local de prática formativa. Martha parece perceber esse movimento constante de configuração profissional (NÓVOA, 1995) e,

consciente disso, usa a avaliação de sua prática para repensar-se como professora.

E todo dia é um desafio, todo dia. Você vai, você pisa na sala com aquele teu planejamento: *hoje eu vou fazer isto, isto, isto*. Não é certo que tu vai fazer, né? Agora, aquela avaliação permanente, de saber se aquilo que tu conseguiu fazer foi suficiente ou não, é uma avaliação que tu tem que fazer diariamente. *Bah, faltou, vou ter que retomar isso, na aula que vem eu vou ter que fazer, eu vou ter que retomar, porque essa parte ainda...*

Martha fala de seu processo de avaliação em que também se conhece melhor e começa a perceber o seu jeito de ser professora. E, nesse processo, também se depara com dificuldades advindas da prática. “Eu vou te dizer uma coisa, ser professora não é ter sucesso sempre. Eu tô te contando coisas que ahn... o caminho até chegar, de repente, teve bastante tropeços. Ser professor não é sempre ter sucesso, às vezes, tu tem problemas [...]”.

Martha passa a conhecer-se no convívio com aqueles sujeitos da escola, naquele lugar, vai esculpindo-se e construindo sua docência atravessada pelo seu jeito de ser. Ao perceber o seu jeito de ser professora e a necessidade de pensar em mudanças na atuação, Martha demonstra a sua intenção de investir-se como professora dessa escola.

E as dúvidas surgem mesmo quando você vai aplicar aquilo que você aprendeu (risos). E agora? Mas você vai tendo que dar conta. Foi, foi bem atrapalhado, principalmente, como eu te contei, lá no início, né? Nem sempre você segue o que você planejou e nem sempre você atinge os objetivos, mesmo seguindo o que você planejou. Aí você tem que voltar, opa, o que é que não funcionou? E este o que é que não funcionou, muitas vezes, também tem a ver com o teu contexto social, inclusive. Às vezes, funciona numa turma e não funciona na outra. Aí você tem que refazer e ir tentando ver o que é que dá certo e o que é que não dá certo. *Poxa, mas eu usei essas mesmas estratégias, eu fiz a aula tal e qual, como é que aqui eles conseguiram evoluir, compreender e aqui não tá claro, eu não consegui chegar nesses alunos, eles não entenderam o conceito disso ou daquilo?* E aí você tem que dar um passinho pra trás e ver, refazer.

Ao pensar na sua atuação e no seu aprender a ser professora, Martha lembra de, no curso superior, ter sido apresentada a “vários métodos e que, daí, a gente pode ter, teoricamente, uma noção de que prática seguir. Isso foi uma coisa muito legal na faculdade, de tu saber mais ou menos por qual caminho que tu iria”. No entanto, continua a reflexão voltando-se à prática e às vivências na escola: “depois, quando eu me formei, que eu descobri que o jeito é... então eu nem queria mais [a escola]

e depois eu voltei, tive que fazer todo um giro pra, pra abrir". Ao falar em "abrir", ela fez um gesto referindo-se à cabeça, à mente, aos olhos de professora que percebe e enxerga a escola em que está. E ela ainda afirma: "a carreira de professor não é feita só de sucessos, ela tem fracassos... mas vai, daí, de cada pessoa usar esses fracassos pra refazer, pra reconstruir".

[...] Sendo que a gente tem que se reinventar na sala de aula diariamente. Tanto é que, quando eu entrei no município – que era uma realidade bem diferente da escola particular que então eu tinha tido vivência, dentro dos clubes, universidade 1, escola 1 –, eu cheguei lá com meus cdzinhos clássicos pra uma turma de 7ª série... e eles riram: *sai daqui com isso, professora, a gente não curte, isso aí nós não vamos ouvir*. E, quando eles dizem que não vão ouvir, eles não vão ouvir. Porque, de repente, ou, bom... aí eu me encontrei numa encruzilhada: *poxa (risos), eu acabei de ser nomeada e agora toda aquela minha estratégia perfeita não vai funcionar aqui?*

Martha perde o rumo na primeira aula de música. Diante de uma encruzilhada, coloca-se a repensar o que fará dessa aula. Se os alunos não vão ouvir o que ela quer mostrar, terá que buscar um caminho diferente a ser trilhado, ou, até mesmo, desbravar novos caminhos. Como professora concursada na escola pública, não poderia desistir.

Aí eu entrei na internet, comecei a procurar alguma especialização, porque eles tinham dito daí: *não, a gente curte [...] rap*. E eu, então, nessa época, eu ainda tinha um ranço bem grande com rap. E eu pensei, bom eu vou ter que ir estudar. Então eu fui e aí acabei encontrando um *lato sensu* na universidade 2 dentro da área dos estudos culturais. Eu apresentei minha proposta e a professora lá, que então ia ser minha orientadora, gostou. Disse: *não, vamos lá, vai ser muito legal*. E eu adorei. Então, eu fiz dentro do hip hop, focando a questão da identidade do sujeito dentro do hip hop.

Saber da experiência dos alunos, reconhecer o mundo deles, falar a língua deles, atravessou a professora e a transformou (LARROSA, 2002). O fato de estar na escola, na sala, frente a frente com os alunos, provoca um (des)encontro e, então, conhecer a intimidade dos alunos, que está emaranhada na música que ouvem, a conduz para um diálogo. Martha busca entender as múltiplas identidades dos alunos, desembrulhar algumas camadas para ouvir as músicas deles, ou, mais ainda, entender os seus anseios.

A questão dos conteúdos, a gente fica meio perdido. *Poxa vida, agora eles querem estudar rap? Como que eu vou encaixar os conteúdos?* [...] E então... eu comecei trabalhando, claro, com ritmo, óbvio. Então, você tem que achar um gancho, mas eu sei que, no final, todos os conteúdos foram trabalhados, foram compreendidos. Eles trabalharam bastante com criação,

porque rap é fácil pra eles, é só entenderem a métrica do ritmo ali, encaixar a questão da rima, a prosódia. E aí eles conseguiram compor muito legal e até, inclusive, escrever dentro da linguagem musical, usando as figuras de ritmo mesmo. E ainda deu pano pra manga, porque aí eu levava Gabriel o Pensador, né? Na época, nós tínhamos o Da Guedes aqui em Porto Alegre. O Da Guedes eu consegui levar, eles foram na escola fazer uma apresentação lá. Foi uma coisa muito legal mesmo.

O desestabilizar das estratégias “perfeitas” do início do semestre mexeu com Martha, levando-a a criar uma relação diferente com os conteúdos e perspectivas de ensino de música. No entanto, Martha também convida os alunos a compreenderem o seu jeito de ver a música, a sua forma de fazer ritmo, criar e registrar. Os alunos aprendem a escrita e criam musicalmente, se aproximando da professora e do que ela tem à disposição para ensinar a eles.

Ahn... só que, de repente, os pais estavam na direção me denunciando que a professora Martha fala palavrão em aula. Mas isso é próprio desse gênero, tem uns palavrões, no funk é pior. E aí, ainda, a gente conseguiu fazer um pulo na questão dos valores, separou um pouco, a música, os conceitos de música. Eu tava trabalhando os elementos musicais e eu disse: *não, então vamos parar um pouco aqui. Vamos ver que contexto é esse social, porque essa música tem tantos palavrões? O que que vocês acham? Vocês usam, vocês cantam?* Então, já passamos pra um outro nível de discussão, pra uma outra área cultural, uma outra discussão cultural, já fora da música, mas que fazia parte desse contexto.

Sentir o contexto e significá-lo, tomando para si o que vive na escola. Viver o mundo com os alunos de forma crítica, olhando para um além no horizonte que promove o pensar. O desestabilizar na aula de música moveu Martha para o aprender com a escola, com o lugar em que está.

Eu imagino se tivesse, de repente, ahn... simplesmente executado meu plano anual que eu tinha planejado pr´aquele ano, se eu tivesse sido tão feliz! Eventualmente, eu não consegui trabalhar tudo que eu tinha planejado, mas, quando você entra assim estreante na escola, rede pública, não sabe o que tu encontra, nem sempre o planejamento funciona.

As experiências dos alunos que estão vivas na escola traspassaram a professora. A escola fez-se fértil para a professora plantar suas raízes e cultivar os seus frutos. Somente estar ali não a conduziria para um encontro, um estar junto. A encruzilhada transmutou-se em um vale de caminhos possíveis. Assim, Martha costurou a encruzilhada, construindo seu caminho.

Martha atravessou a fronteira dos diferentes mundos, das linguagens, das músicas, juntou-se aos ritmos, aos gostos dos alunos e não houve mais o que seria uma estratégia perfeita. Encontrou-se com diferenças e com outros saberes. Fez deles suas novas inquietudes e seus estudos, mas não por isso deixou de ser quem é e de ter as suas intenções.

Ao longo do tempo em que Martha permanece nessa mesma escola municipal, ela, a cada vez, conhece mais a escola e a história dos que por ali passam. Com isso, Martha já acumula ideias e estratégias de trabalho para as aulas de música e oficinas, e, assim, consegue perceber melhor o que funciona nas turmas, como gostaria de continuar trabalhando e ainda saber quais conteúdos estabelecer como fundamentais.

Todo ano eu colocava três, quatro, cinco tópicos, que seriam o foco do nosso estudo. Através disso, claro, estudar os elementos, os parâmetros, toda aquela coisa. *Vocês querem aprender música através da história da música, através de instrumento, através de repertório, através do quê?* E... essa turma tinha escolhido a história da música. E eu fiz uma linha do tempo lá da pré-história, como é que se fazia música na pré-história. E eles foram pra internet, eles foram pesquisar, montamos grupos de pesquisa.

Ao perguntar como os alunos gostariam de aprender música, Martha mostra-se disposta a reconfigurar ideias da sua aula e mostra também uma visão aberta do que entende por aula de música. Martha se despreendeu dos métodos, como falou anteriormente, e, pela provocação dos alunos, ela tem a sala de aula como inspiradora para o planejamento da prática.

Da prática, Martha busca entender os desejos de aprendizagem dos alunos e, a partir disso, constrói com eles o projeto sobre a música na pré-história. Após falar das pesquisas na internet, Martha continua contando como o projeto prosseguiu:

Muito bem. Na teoria foi perfeito, até que veio a pergunta: *que som tinha essa música? Não sei. Só vamos saber no momento em que nós vamos fazer esses instrumentos, vamos fazer, muito bem. Embora pro açougue comprar fêmur de gado, tratar esses ossos (risos), né? Ahn... com aquela rótula do joelho fazer chocalho de ossos. É... os capins, flautinha de osso, como é que funciona isso?! Isso envolveu pais em sábado letivo serrando ossinhos (risos). Olha, foi uma loucura. Então, se fez um projeto. É... o projeto tinha... eles acharam, então, que nós íamos focar na música africana. Se fez todo um estudo dos instrumentos usados na música, como é que era, como é que podia ser dentro do imaginário. E... acabou que o projeto, esse todo, as oficinas, naquele ano fizemos música africana, repertório, as flautas, tudo, a percussão. Nós tocamos. Tem lá, até hoje, reco-reco de osso, o que não apodreceu ainda, tá lá. Eu fico olhando, porque o osso, ele vai, ele é poroso né? Vai gastando. Ahn... as baquetas, supostos galhos, a gente cortou cabo de vassoura, acho que era mais ou menos esse som, né? Tambor de madeira, tronco cavado, como é que, que som teria isso? Não temos árvores,*

nem podemos tê-las, nem cavar troncos, bom, quem sabe... aí nós fomos num lixão comprar bombonas de compensado. Existe, isso é madeira, compensado, eu acho que pra transportar medicamentos... enfim. Nós compramos. Então, isso aqui é madeira, o timbre da madeira. Daí fomos lá bater no tronco, lá fora, na árvore. Tá parecido? É, acho que tá parecido. Então tá, esse vai ser nosso tambor primitivo (risos). A professora de artes plásticas, que é uma vencedora do Prêmio Arte na Escola por mais de uma vez, se engajou nesse projeto. E aí, as outras turmas estudaram as máscaras, as cores e nós fomos transformando aqueles tambores com carrancas, sabe?

Martha inspira-se na turma para pensar as aulas e tem a empolgação dos alunos e a resposta à prática como um termômetro avaliativo, como um respaldo imediato sobre o que vem fazendo com música em aula e como vem construindo seu jeito de atuar. Vai misturando o seu jeito pessoal com o que descobre profissionalmente.

Às vezes, as coisas meio que se misturam, sabe? Você tá trabalhando determinado conteúdo, vamos supor, estudando ritmo, mas o timbre vai entrando, as melodias africanas vão entrando, a harmonia daquela música é só escutar. Não, mas essa música é diferente. Leigos, crianças sabem que essa não era uma música usual aqui. Tudo vai convergindo, sabe? E, daqui a pouco, a tua casa cai, porque você planejou: lá no primeiro semestre, eu vou dar então ritmo e timbre; no segundo, eu vou dar altura e harmonia. Que nada, você acaba virando uma embolada.

A prática com os alunos desestabiliza a professora Martha e a leva a repensar seu planejamento. É um desestabilizar que a tira de um caminho comum e a faz revisitar suas crenças quanto aos conteúdos da aula de música. Como a escola começa a se envolver no projeto, Martha parece perceber que as aprendizagens na aula de música podem abarcar muito mais do que os conhecimentos musicais.

E... esse projeto foi uma experiência muito significativa pra escola, pra mim e pros alunos, porque os que já se formaram, tem alguns já casados, ainda vêm lá no portão da escola: professora, não vai mais ter aquele projeto? (risos). E eu digo: olha, reúne a turma, vão na direção. A gente pode fazer um coral dos ex-alunos, por que não? Entendeu? Eles não conseguem se mobilizar muito, até porque a vida também deles, agora, já não é mais fácil, porque já são adultos, já trabalham, já têm família. Mas aquela lembrança ficou. Aquela lembrança gostosa dessa vivência que eles tiveram, ficou. Esse projeto foi suspenso em 2010, eu acho... não sei ainda até hoje porquê. Dizia a diretora que era a SMED que tinha determinado que precisavam daquelas quatro horas. Olha o que é que eu fiz em quatro horas semanais! Mas acharam que [eu] era mais útil dentro da sala de aula, que, com quatro horas, eu conseguia atender duas turmas semanalmente.

A prática na escola não funciona só como um termômetro, mas conduz para o repensar a atuação e perceber o que fazer conforme as atividades vão acontecendo. É uma aprendizagem diretamente ligada com a

prática, como Martha comentou anteriormente, são desafios diários que a movem para aprender e perceber o que se faz necessário na aula de música.

Dá bastante trabalho, mas o retorno é... o retorno, a motivação é muito grande. E aí, *puxa vida, não deu pra trabalhar intensidade esse...* azar da intensidade. Entendeu? Quando você vê o quanto, o tanto que esses alunos caminharam e aprenderam, pr'aqueles alunos que não queriam nem que você entrasse na sala de aula, tá bom, né?

Quando Martha percebe essas experiências positivas, ela também consegue conduzir-se a um reforço da sua autoimagem de professora. Nesse caso, o projeto vai acontecendo e englobando tantas ideias diferentes que Martha precisa abrir mão do que tinha em mente no início do ano e abarcar as necessidades referentes ao projeto, e que serão, nesse momento, mais significativas para os alunos.

Eu tive um início, e acho que todos têm, né? Acho que todo início de carreira é... meio assim, aos tropeços. E aí você vai aperfeiçoando, você vai aprendendo. Ahn... A gente se torna boa professora com o tempo e aí você vai melhorando. Enquanto você melhora a tua prática e você reconhece isso porque você consegue comparar a... comparar o teu início e agora, os resultados, o que você tinha lá atrás e o que, como que você tem agora, você toma consciência de que você evoluiu, de que você melhorou. E você vai buscando. Eu tô, como eu tinha te escrito, eu tô finalizando minha terceira *lato sensu* e... a segunda graduação.

Martha percebe que o caminho para aprender a ser professora de música é a prática na escola e que, com o passar do tempo, percebe o seu crescimento ao comparar o seu começo na escola com a atuação de agora. No entanto, Martha também fundamenta seu crescimento na prática com a ajuda de cursos e buscas teóricas que a "ferramentam" para esse trabalho na escola.

Então, eu acho assim, é a prática que te move, a prática e a tua própria busca, porque o que eu busquei foi para me ferramentar. Senão, eu teria, de repente, estudado outra coisa, né? Se eu tivesse feito, ter escolhido, *ah, eu tô meio com tempo livre, vou estudar alguma coisa, ah bom, vamos ver o que eu posso estudar*. Não, pra mim não foi assim. Ó, eu fui, a exigência da... na sala de aula me diz: *não, agora tu vai ter que estudar isso daqui, porque tu vai ter que dar conta. Tu não sabe? Vai buscar*. E é assim, né? Eu tenho a impressão que o pessoal que trabalha lá na ponta na rede, que escolhe trabalhar lá... e eu sou feliz por ter... permanecido. Porque, hoje, eu vejo que isso me completa, eu me realizo. Isso me realiza como pessoa. Ter ficado lá na ponta, de repente não ter escolhido uma carreira acadêmica que teria sido muito legal, mas foi uma opção, né? Até porque eu precisava trabalhar e ganhar dinheiro com a música, então, de repente, só viver, sustentar e dar uma educação adequada pros filhos, de repente, só com uma bolsa, não ia funcionar.

Conforme as falas de Martha, é necessária uma espécie de diálogo entre a sua prática e a formação continuada. Ela sente a necessidade de buscar formação em cursos a partir do que a sala de aula demanda. Ao ser desestabilizada no encontro com o mundo dos alunos, Martha vai buscar meios para entender como chegar até eles. É a prática que movimenta Martha para a busca de novos conhecimentos.

Eu até tinha uma professora [...] e ela dizia assim que eu gosto, dizia que eu, em vez de eu caminhar pra frente e fazer logo o mestrado e doutorado, eu gostava de caminhar pros lados. Mas eu não me sinto frustrada, de repente, eu ainda faço um mestrado depois, mas... Porque assim, todas as *lato sensu* que eu fui buscar é pra contemplar uma necessidade de conhecimento que eu preciso pra aplicar na prática, né? E que, de repente, eu... sei lá, se eu tivesse focado só num... em algum aspecto do conhecimento musical, eu não teria conseguido dar conta de toda essa diversidade... com que você se depara.

O aprender, que, para Martha, se fez necessário na escola, a leva a caminhar para os lados, a buscar respostas para suas diversas perguntas. Para estar na escola, Martha sente a necessidade de ampliar o foco, abrir clareiras, descobrir caminhos para seus dilemas da prática. O caminhar para os lados amplia seu horizonte, fornece conhecimentos para compreender e mergulhar nas diversidades presentes na escola. A escola mostra-se como um lugar que se alimenta de outros lugares, de outras vivências e experiências no mundo.

O que me moldou como eu sou hoje foram as experiências. Porque assim, os cursos sempre te trazem um aporte pra tua experiência, ainda mais o meu caso, que todas as *lato sensu* que eu fiz foi pra responder questionamentos que eu tinha quanto à minha prática, né? É... então, eu acho sim que a minha prática... as experiências me moldaram como eu sou hoje, porque, através da experiência, você acaba excluindo o que não te serve e buscando o que tu precisa. Tem coisas que eu não faço mais e não faria porque não acredito mais, algumas práticas de sala de aula que, lá no início, eu fazia, porque me diziam que isso que era pra fazer. E eu não faço mais, porque hoje eu não acredito, não, isso não é assim.

Ao deixar algumas práticas de lado, Martha esculpe-se como professora conforme o lugar em que está. Com a segurança das experiências, dos anos de prática na escola, do respaldo de alunos e colegas e dos cursos que buscou para se ferramentar, Martha começa a questionar alguns fundamentos teóricos que embasavam sua prática.

E a questão da escrita também começa com uma escrita simbólica... Mas eu vou te confessar uma coisa: eu passo ligeirinho por essa etapa. Eu passo. Porque os teóricos dizem que é importante, mas, se existe uma linguagem musical que define a música, é a escrita da música, então por que não usar? E eles entendem perfeitamente. Eles entendem perfeitamente que, para escrever uma poesia, eu uso linguagem, o alfabeto. Esses são os símbolos pra escrever. Em música, pra você escrever sons, tem esses símbolos. Então... na aula de flauta nem se cogita, já passa direto com a nota, com a figura de, a figura, a nota, a pauta, a escala, é isso. E eles entendem. Antigamente, quando eu dava mais bola pros teóricos, eu começava a fazer a pauta como sendo um edifício pros pequenos. A campainha do primeiro andar, do segundo andar. *Quer saber? Não precisa disso, eles são seres inteligentes, pensantes.* Posso tar falando uma besteira tremenda. É... a simbologia é importante? É, é importante. Toda aquela... o imaginário, eu passo por essa fase, mas eu não me demoro muito não, porque a escrita musical, ela é por símbolos, né? São símbolos, então, por que que, de repente, botar ahn... eu não diria sinônimos, mas definindo como símbolos, sei lá, duração? Tá, uma bolinha grande, uma bolinha pequena. Divisão, pega a pizza divide uma vez, duas vezes, três vezes. Tudo bem. São ferramentas que podem tar fazendo essa transição, mas ah... eu uso a linguagem musical, eles não reclamam, eles gostam e se acham muito importantes por tar tocando as notas, sabe? (risos).

Martha interage com os alunos e os teóricos que fundamentam seus princípios da aula de música na prática, e, assim, passa a pensar nos seus próprios princípios de ensino na escola. "Porque você vai amadurecendo e a experiência te comprova e você ganha coragem pra desdizer um teórico, sim. *Pode ser na tua realidade, aqui na minha isso não funciona.* Percebe?"

Por meio de sua experiência, Martha constrói conhecimento. Ao tomar coragem para repensar e "desdizer um teórico", ela não se submete ao conhecimento proposto por outros, pois avalia sua adequação, sua validade para o contexto no qual trabalha, ela constrói novas perspectivas para a sua aula de música. Esse amadurecimento prático e teórico indica um desenvolvimento como professora e, a partir dele, Martha também alimenta sua gratificação em ser professora.

Entendo a autoformação, como uma relação formativa com a escola, como o reconhecimento, por parte da professora, de seu próprio desenvolvimento profissional, do que ela desenvolve e de como desenvolve. Esse desenvolvimento está atrelado ao desenvolver-se naquele lugar específico. Assim como o aluno não é genérico, o desenvolvimento profissional também não, e é nesta prática formativa – formação pela/a partir da atuação – vinculada ao lugar que Martha vai percebendo e reconhecendo o seu desenvolvimento profissional.

5. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELO PROFESSOR JORGE

5.1 SOBRE COMO JORGE SE TORNOU PROFESSOR DE MÚSICA

Ao entrar no elevador do prédio onde mora¹⁷ o professor Jorge, encontrei uma moça que disse que iria gravar uma trilha sonora no mesmo andar ao qual eu me direcionava. Chegando lá, percebemos que iríamos ao mesmo apartamento, ao encontro da mesma pessoa.

Jorge nos recebeu e ali já pude perceber como sua vida é movimentada pela música. Ao esperar concluírem a gravação, fiquei sentada na sala do apartamento do professor Jorge observando discos, cartazes e pinturas nas paredes, instrumentos musicais e, pela janela, uma linda vista da cidade. Foi interessante, mesmo antes de nossa conversa, relembrar¹⁸ de Jorge me contando sobre como percorria o circuito musical de Porto Alegre.

Ao começarmos a entrevista, professor Jorge disse que “gostaria de ser apresentado como um professor de música e músico”.

Eu gostaria de ser apresentado assim, eu acho, como, é professor artista, eu acho, o meu caso, que, fora da escola, eu faço arte, eu vivo disso também, e a escola é uma parte importante da minha rotina, uma parte fixa e que eu gosto de fazer.

Jorge logo afirma que o trabalho na escola é uma das atividades que o realiza, que ele é um “profissional múltiplo” e sua relação com música existe há bastante tempo.

[...] eu me relaciono com música há bastante tempo. Tenho, uma das poucas lembranças da infância, menor assim, de antes dos 8 anos, que eu tenho foi de ter tido aula de piano, eu me lembro com detalhes. É engraçado como as coisas marcam, muito embora eu tenha largado. Meu irmão, meu irmão mais velho, fazia aula de piano também e entrou numa rebeldia – isso a mãe contou depois – e não queria mais, não sei o que, e a mãe conta que eu também pedi pra sair. Eu nem me lembro, mas eu me lembro da casa da professora de piano. Aquilo ficou gravado pra mim. Eu fecho os olhos, eu consigo enxergar onde era o piano dela, um piano de parede no meio da sala, do lado esquerdo tinha uma segunda sala, como se fosse uma salinha com churrasqueira em que ela nos colocava, me colocava ali pra fazer os teminhas, as coisas e tal. Tenho essa lembrança. Daí demorou, depois, quando eu tinha 14 anos, voltei às aulas de música, fazer aula de violão, e daí, dos 14 anos em diante, eu nunca parei. Passou a ser minha ocupação principal de tempo. É uma coisa que eu sempre

¹⁷ As referências a datas presentes nesta análise são relativas ao momento da realização da entrevista: fevereiro de 2015.

¹⁸ O professor Jorge foi um dos meus entrevistados na minha pesquisa de mestrado, no ano de 2012.

gostei, gostei de cantar, gostava de ter banda, gostava disso, daquilo, e aí, procurei alguma formação pra poder exercer atividades nessa área.

Jorge mora em Porto Alegre, cidade em que morou durante toda a sua vida. Ele estudou em uma escola na mesma cidade e, logo após terminar o ensino médio, teve que escolher qual curso superior iria fazer.

Isto. Eu passei um ano fazendo cursinho, porque, no ano em que eu saí da escola, em que eu me formei no terceiro ano, eu não passaria na música, porque eu tava tocando, naquela época, eu tava assim, eu tava tocando guitarra elétrica e banda de rock, coisas assim. Eu tava fazendo aula mais de guitarra e aí, quando chegou o terceiro ano da escola, eu fui pesquisar como é que era e se tinha alguma coisa. E aí eu descobri que tinha o conservatório, né?, numa faculdade, num esquema de música clássica que eu não sabia tocar. Ah eu tocava violão legal, eu tocava pra tocar, me acompanhar cantar, pá pá... E tocava guitarra bem. Se fosse tirar uma música, eu ouvia, tirava a música, tirava os solos dos guitarristas, do Jimi Hendrix, sei lá de quem, eu tocava o que precisasse, mas eu não tava num nível pra poder prestar um teste, um exame pra violão clássico, eu não sabia nem do que se tratava, eu não lia partitura. Então, eu fui procurar, ter aula de violão, ter aula de teoria e percepção, e daí eu tive que ficar ainda um ano. No primeiro ano eu nem fiz a prova. Eu perguntei pro professor. *Ah, não dá, eu tenho certeza que tu vai passar*, ele me disse, *mas eu acho que não nesse ano*. Tu tá verde ainda. Daí eu fiquei um ano fazendo cursinho. Se eu não passasse, minha segunda escolha era fazer pra publicidade e propaganda, que é: (mostra a língua). Ainda bem que eu passei pra música (risos). E... daí foi isso. Com 18 anos, 17 pra 18, eu entrei na UFRGS ali, cursei o primeiro ano da UFRGS com 18 anos, mas foi meio direto.

Jorge lembrou que, durante a formação no curso de licenciatura em música, o contato e a convivência com pessoas na universidade foram algo significativo e importante na sua formação.

Ah, e, principalmente, pra mim, o curso, principalmente, são as pessoas. Tanto os professores, mas talvez mais os colegas, porque a gente vai trabalhar depois na área, seja dando aula, seja fazendo outras coisas, e a gente vai se bater com esses colegas e com outras pessoas na área e vai fazer amigos e, através desses amigos, tu vai trabalhar. Então... muito bom. Como eu disse no começo, eu trabalho com, a maioria das pessoas com que eu trabalho são pessoas que eu conheci ou fui indicado por intermédio de alguém que eu conheci na faculdade. Então, a gente vai criando parcerias, né? E por afinidade e tudo o mais.

Formado em licenciatura em música na UFRGS no início de 2007, Jorge me contou que acabou "fazendo licenciatura porque" achou que "poderia vir a dar aula".

[...] porque era uma coisa que eu achava que ia me agradar. Fiz, não me arrependo, conheci muita gente muito boa com quem eu trabalho até hoje por intermédio da universidade, e... E, ah, tenho sido bem feliz na minha profissão, graças, ahn... tanto como professor como, como músico e artista, inventando minhas músicas, acompanhando e tocando junto com os amigos,

cantando junto com os amigos, inventando e participando de função de teatro e tal.

A escola ficou marcada para Jorge como algo positivo, como uma inspiração para suas escolhas, desde a infância.

[...] minha motivação pra ser professor foi mais quando eu tinha 16, 17 pra 18, quando eu comecei a estudar pra fazer a prova específica na UFRGS. E aí o professor de violão me perguntou a primeira vez: *ah, mas e tu queres licenciatura ou bacharelado?* E eu falei: *o que que é isso aí?* Aí ele disse: *ah, licenciatura é pra quem quer dar aula de música e bacharelado é pra quem quer ser concertista.* Aí eu falei: *ah, não sei, eu acho que eu quero licenciatura.* [Por]Que eu tinha uma lembrança de ter dado uma aula de português uma vez no colégio. A professora tinha proposto que alguém fosse e tal, eu falei: *ah, eu quero.* Estudei e daí dei a aula e me senti superbem com meus colegas ali dando aquela aula e tal. E daí tinha essa lembrança, uma bobagem assim, mas, pra mim, pra mim, foi uma motivação na hora de escolher entre licenciatura e bacharelado. E daí, no momento em que eu fiz essa escolha, eu acho que, pra mim, já ficou meio pré-definido que este seria um caminho possível, né? Ser professor de escola. Embora não era, não fosse uma coisa que eu pensava assim: *não, quero ser professor de escola e tal.* Mas daí foram as oportunidades de trabalho que existiam. Primeiro, no projeto da orquestra. Depois, eu trabalhei num outro projeto social em Gravataí, que chamava Projeto 1, que era muito legal, e também era com diversas idades e grupos de aula de canto em conjunto, musicalização geral, e foi uma segunda experiência. Na verdade, foi gradativa a coisa. Primeiro, na orquestra, eu tive só alunos de violão e turminhas de teoria. Aí, em 2008, eu entrei, em 2007, eu acho, eu entrei em Gravataí, e comecei a trabalhar até com a [nome da professora] [...] [Ela] era professora de flauta nesse projeto e tinha outro professor de percussão. Eu comecei a trabalhar dando aula de musicalização geral pra turmas grandes de projeto, alunos que iriam lá fazer aula de flauta, percussão e de música, mas eram, daí, turmas grandes de musicalização geral, que é mais ou menos o que eu acabei fazendo na prefeitura, só que daí eu entrei na prefeitura como professor de currículo. Acho que foi uma escadinha assim, rumo a essa realidade de, de ensino de música na escola básica.

Perguntei ao professor Jorge desde quando ele trabalhava na educação básica e ele me disse que o trabalho na escola foi encaminhado a partir do estágio que fez no curso de licenciatura em música no ano de 2006.

Foi logo, concomitante, último ano a orientadora colocou eu e mais um outro colega que éramos professores da área de violão, demos aula lá na Escola 1 e daí final do ano a gente conversou com a coordenadora lá que a gente gostaria de, de permanecer porque a gente tinha gostado muito de dar aula lá. 2006 foi bem especial, e, aí eu acabei sendo contratado em 2007, então, eu já fiquei lá, apesar de ser um projeto extracurricular, são todos alunos da educação básica, a maioria dos meus alunos naquele momento inclusive eram alunos que frequentavam o ensino fundamental, alguns alunos do ensino médio. Hoje é bem dividido, tem bastante aluno do ensino fundamental desde, desde quarto quinto ano até gente com 22, 23 anos de idade.

Jorge tem 30 anos, trabalha diariamente com música e está continuamente envolvido com diferentes atividades artístico-musicais. Antes

de gravarmos a entrevista, ele me falou do novo espetáculo musical que o grupo do qual participa estava estreando e do quanto ele gosta de tudo que ele faz. Jorge disse que “uma outra experiência de professor que, às vezes”, acontece para ele é fora da escola, pois,

Às vezes, também, fora da escola, eu tenho experiência como preparador musical, preparador vocal de um ou outro grupo de teatro, que aí é pegar e fazer música com os atores. Às vezes, tem ator que já toca alguns instrumentos e tal, e se relaciona com a música; outro nunca cantou, nunca fez nada. Então, tu tem que tentar tirar algum resultado musical de um grupo heterogêneo. É um trabalho também que é muito legal, porque o ator tem uma característica de garra, de disponibilidade, ele pode tar fazendo tudo errado, tudo desafinado, tudo desgraçado, mas ele, ele se atira sempre. Tu diz: ah, pula daqui de olhos vendados e eu vou te segurar lá em baixo, ele pula, não interessa, ele tem essa característica. Então, é muito legal de trabalhar com ator. Dá trabalho porque, em geral, as pessoas não têm a formação musical necessária, tem uma lacuna de formação, as pessoas fazem faculdade de teatro, têm uma ou duas cadeiras de experiência com música que é assim: quem sabe, sabe; quem já não sabe; vai só dar uma ohh, né?

Jorge relatou trabalhar em duas escolas públicas de Porto Alegre, sendo que em uma delas está como concursado, trabalhando 20 horas “pelas manhãs [...]”,

[...] e, em alguma parte desse tempo, eu dou aula e, em outra parte, faço assessoria do grupo, atividades diversas. E, além disso, eu sou contratado de uma ONG [...] que, desde 2003, eu acho, faz um auxílio ao projeto da orquestra, um auxílio administrativo, faz os pagamentos e tudo mais, e uma série de questões burocráticas. Então, eu sou contratado de carteira assinada, [...] 7 horas/aula pelo projeto. Nesse tempo eu faço assessoria do grupo de apresentação, escrevo arranjo, assim, desde carregar piano até escrever arranjo, até a parte estritamente musical, e também dando aula de violão. E nessas outras seis, sete horas, eu dou aula de violão e teoria e percepção musical, ah, eu não me lembro quantas horas, cinco, seis por semana.

Jorge me explicou que, na Escola 1, o projeto de música oferece aulas de instrumentos, buscando a formação dos alunos para a possível participação na orquestra da escola. O projeto de formação para a orquestra é mantido pela escola com o apoio do setor público e tem professores de música, além da regente e coordenadora do projeto, concursados e contratados especificamente para exercer atividades nesse meio.

[...] a gente tem sempre como procedimento assim, tipo, agora que vai ser primeira semana de aula, passar em todas as turmas e avisar: *olha, tão abertas, lá na Escola 1 tem vaga pra flauta doce, tem vaga pra percussão, tem vaga pra violão*. Geralmente, são essas que abrem, porque, depois, assim violino, violoncelo, teclado, são instrumentos, todos são aulas que vão ser todas individuais. Nós não teríamos condições de ter aula em grupo com os professores. Então, geralmente, essas vagas, pra esses instrumentos de aula

individual, elas não são ofertadas direto, já é feita uma seleção dentre aqueles que já são alunos ou da flauta ou do violão ou da percussão, e que a gente vê que demonstraram interesse e tal, pá-pá-pá, tiveram, assim, não uma facilidade, comprometimento mesmo, porque tu pega um professor individual e aí dá vaga pro aluno e ele vai uma semana e não vai mais. Aquilo é hora, dinheiro público sendo investido, né? Então, tem essa visão muito clara de já dar pra alguém que possa, que possa aproveitar as aulas, aproveitar o professor, e que também o grupo de apresentação, ou os grupos de apresentação possam se aproveitar e também, desse aluno que vai tar sendo investido o tempo nele, então, ele realmente poder tocar e tar junto com os grupos de apresentação.

Já na Escola 2, Jorge trabalha como professor voluntário.

[...] eu não tô mais com vínculo de horas fixas, mas eu fiz, todo o ano passado, como voluntário, uma tarde por semana dando aula de violão, porque eu tinha estabelecido lá, desde 2012, 2013, um projeto de ensino de violão com alguns alunos e que deu muito resultado, que foi muito legal, 2013, 2012, e eu, eu não quis largar, também porque, além do atendimento geral lá, tinha um, dois alunos que já tavam no nível legal tocando instrumento, especialmente um, que eu sei que, possivelmente, vai ser músico profissional. Daí, esse ano passado foi decisivo; ele deu um grande salto, não só comigo, mas eu também indiquei, ele procurou outros espaços também e tá se destacando em outros projetos de ensino de música como violonista [...].

O trabalho do professor Jorge nas escolas ocorre, principalmente, a partir de aulas de violão.

Eu tenho, eu tive, em 2014, eu tive dois alunos individuais nas duas escolas e, depois, eu tive grupos. Na Escola 1, eu tinha um, dois, três grupos de violão, e, na Escola 2, eu cheguei a ter dois grupos. Então, ao todo, eu tinha cinco grupinhos de violão, de três a treze pessoas por grupo, e mais dois alunos individuais. E os grupos de teoria lá na Escola 1 variam conforme a frequência da gurizada, porque tem uma dificuldade de fazer com que eles frequentem, de que entendam. Muitas vezes, eu tenho alunos fiéis que gostam muito de mim, que vão lá toda a semana, mas aquilo ali é visto como uma tarefa: *ah, é aula de teoria, chato, eu vou ter que ir*. Adolescente, jovem, assim, 11, 12, 13, 14, 15 anos. Então, a frequência variava muito, mas os grupos de, pelo menos, cinco alunos, de teoria.

As aulas nas escolas são abertas para todos os alunos e também para a comunidade,

[...] pra quem é residente da comunidade [...], tanto quanto na zona sul também eu divulgo. Anos anteriores, tive duas professoras que foram alunas também, quiseram aprender um pouco de violão e frequentar junto com as crianças. É aberto também, quando eu tenho oportunidade, mas que a gente não divulga muito, porque teria que sair pela vila largando cartaz e tal. Mas daí é tempo, né? Mas, quando eu tenho a oportunidade de falar com algum adulto, alguém que pergunta, eu sempre digo: *ah, espalha aí, quem quiser ter aula de violão, o horário é tal tal*. Claro que, geralmente, os horários no meio da tarde ou perto do meio-dia são difíceis pra quem trabalha, né? Então, é mais difícil ter alguém da comunidade, que não seja a gurizada.

Jorge também trabalhou com grupo vocal na Escola 1. Já na Escola 2, como professor concursado, trabalhou no ensino curricular, ministrando aulas de música para diferentes turmas.

É. Daí, nos últimos anos, eu tive experiência como professor de trabalhar também com canto em conjunto, né?, eu tive grupo vocal comigo [por] 2 anos lá da Escola 1. Foi bem legal, que era um grupo, ele flutua entre, na época, comigo, ele flutuou entre 10 e 20 pessoas integrantes, fizemos algumas apresentações, alguma coisa de repertório junto com o próprio grupo da orquestra também, nos espetáculos de final de ano. Tive experiência lá da Escola 2 de dar aula de musicalização geral, desde criança pequeninha até o pessoal de 8ª série, que eram meus preferidos, as pontas assim: ou 8ª série ou os jardins, primeiro ano. E essa experiência de aula de violão, que vem desde a época do estágio, e até mesmo antes. Adolescente, cheguei a dar aula pra um amigo ou outro, ou coisa assim, né? Então, minha experiência de ensino é meio por isso, por aí.

Como professor concursado, no ano 2014, Jorge saiu da Escola 2 e passou a dedicar suas horas somente à Escola 1.

O professor Jorge trabalha na educação básica há oito anos como licenciado em música. Sempre atuou nessas duas escolas, mas com atividades diferentes. Ele diz estar muito realizado com seu trabalho, que envolve não somente o ensino de música, mas também performance, produção e outras atividades que ele tem desenvolvido a cada ano. Como ele fala, essas atividades, para ele, complementam uma a outra, trazendo satisfação e o fazendo nomear-se professor artista.

5.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.2.1 Da função do professor de música na escola

Jorge não esconde a empolgação com os desafios superados e as conquistas nas duas escolas em que atua como professor de música. Ele levou tempo para se reconhecer como professor de música nesses contextos e perceber a sua função como professor. As duas escolas são ambientes com semelhanças, mas também grandes diferenças; por isso, quando pedi a Jorge que me contasse do começo dele nas escolas, ele logo deixou claro: “Eu vou te contar os dois começos”.

[...] o meu primeiro começo foi lá – onde eu estagiei em 2006, depois fui contratado em 2007 –, lá na Escola 1. Era uma época em que, por uma

questão burocrática, eles tiveram que demitir os professores que tavam, porque eles iriam ser recontratados com carteira assinada, com outro vínculo. Então, naquele começo de 2007, eu dei aula de violão e dei aula de musicalização geral usando a flauta doce, que é um instrumento que eu não tocava, tive que pegar lá e aprender algumas notas, tirar um som e tá. Foi uma curtidão. Eu, aí eu peguei turmas que foram mais difíceis pra mim, porque eu não tocava flauta e porque eram turmas grandes de crianças de 8, 9, 10 anos de idade, crianças menores, além das turminhas de violão e tal. Fiquei com mais horas bem no comecinho. Mas foi muito legal. Eu vi que eu era capaz, eu dei conta do recado, fiz a iniciação daquelas crianças. Algumas daquelas, das crianças que eu fiz a iniciação, naquele ano de 2007, são, são alunos que tão no grupo de apresentação até hoje. Eu fui padrinho de formatura de terceiro ano do ensino médio do Ícaro, que foi meu aluno quando tinha 9 anos, nesse grupinho em 2007, depois ele foi. E aí vai sendo um funil, né?, pra ver quem é que continua, pá-pá-pá, [...] e o Ícaro é um guri que, bah!, toca violão legal, toca percussão superbem, toca flauta doce, flauta tenor, flauta contralto, toca os três naipes, tá tocando guitarra também. E, então, foi um, bah!, foi muito bom o começo ali. E foi tranquilo tendo esse principal desafio, porque as aulas de violão, eu já sabia como fazia, aula de TP [teoria e percepção], eu tinha os modelos da escola particular de música, de como eu fui educado, eu tinha tido aula [...], aula individual de teoria e solfejo, tinha sido muito bom, e eu tinha tido aula também na própria UFRGS ali, [...] e, então, eu tinha uma tranquilidade pra fazer isso.

Nessa primeira escola e nesses primeiros momentos como professor na escola de educação básica, Jorge se sente seguro por trabalhar com atividades que já faziam parte do seu repertório de vivências e experiências. São momentos iniciais em que ele está preocupado em seguir com as atividades na Escola 1 como já vinha trabalhando durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em música, realizado no mesmo local.

Já na Escola 2, em que Jorge começou a trabalhar no ano 2009, quando passou no concurso, o início foi diferente.

O outro começo, que foi mais difícil, foi o da Escola 2. Eu entrei em outubro de 2009, com o ano letivo já andando. Cheguei um dia, a supervisora disse: *ah, tá, vamos conhecer a escola*. Me levou dar um passeio: *a escola assim, assim, assado, e, ah, nós temos um violão*. Abriu uma sala, lá tinha um violão, eu afinei aquele violão: *ah, então amanhã de manhã tu começa tá? Tá. Então, tá. Tchou*. Aí, isso eram 4 da tarde em no outro dia de manhã eu já tinha três, quatro períodos. Aí veio aquela, bah!, e agora, que é que eu vou fazer? Ah, mas beleza, fiz a rodinha, ah, o que é que cada um gosta, qual é o nome, aquela aula inicial, mostrei como é, o que é que eu era, disse que tocava isso, tocava aquilo, cantei, bah, cantamos juntos também, fizemos alguma coisa, e foi. O comecinho foi tranquilo, mas eu já vi que era pegado o negócio, que era difícil. As primeiras aulas, já vi que era difícil de manter a gurizada atenta, de manter a disciplina, que eles, bah!, era muito loco, de se xingar e, bah, tudo, aquela realidade difícil, a que eu não tava acostumado, dentro de sala de aula, e demorou uns 6 meses. Eu fui até o final daquele ano, eu fiz coisas legais naquele ano. Eu me lembro de um trabalho, de umas, uma apresentação dos alunos da 4ª série, que eram meus alunos, que a gente cantou Giba Giba, eles cantaram Giba Giba, cantaram, ah, uma música folclórica, afro, mineira, e cantaram. Qual eram as outras? Essas duas, e depois tinha as músicas folclóricas aqui do Rio Grande do Sul, que tavam fazendo um estudo com as professoras referência sobre as etnias

que compuseram o Rio Grande do Sul, e, bah! Cantaram mesmo, me lembro uma coisa assim no pátio, na rua, assim, foi bem legal. Bom, o trabalho foi, mas demorou uns seis meses, demorou até a metade do ano seguinte, de 2010, pra eu conseguir me acalmar, porque era muito difícil.

Não era somente a escola diferente ou um novo espaço de atuação, mas também era outra forma de ensino de música que Jorge estava se propondo. Jorge passou por momentos de insegurança nesse começo como professor em sala de aula. Ele buscou ideias do que fazer e de como fazer, dialogou com outros professores e fez um movimento na procura de sobreviver diante da nova situação em que se encontrava, o que levou Jorge a ter que repensar a forma como preparava e conduzia as aulas.

[...] na Escola 2 demorou mais, foi mais sofrido, eu tinha vontade de chorar, algumas vezes eu cheguei em casa, especialmente essa turma que eu tinha nas segundas-feiras de tarde, era muito pesado, uma criançada pequena, mas não tinha limite algum, não tinha como botar limite, não tinha interesse e tal. É, foi um ano bem difícil, mas, naquele ano ali, eu vi que, não, que eu tava ali pra fazer a minha parte como professor de música, como professor, que eu tava ali como uma pessoa que tava ali pra dar aula e também tava ali acreditando em um monte de coisas e olhando pr´aquelas pessoas e... sendo igual a elas, sem hierarquia, sem achar que, *ah, que horror que eu tô aqui, se isso ou aquilo*. Não. Sem mentalidade de shopping center, botando o pé no barro junto, e assim ó: vamos fazer alguma coisa aqui nesse tempo. Eu sou professor de música e eu proponho isso. Vamos fazer, vamos, sabe? Mas, mas vendo que dava, que tinha muita coisa ali pra acontecer, tinha muito aluno que gostava de música, que queria trocar, queria saber alguma coisa, tinha muita gente que via que eu tocava violão e queria tocar violão. Aos poucos, eu fui construindo, conhecendo a comunidade, conhecendo as famílias, de tal forma que eu, aos poucos, eu podia até formar grupo de apresentação de aluno tocando violão. Nós tocamos na posse de secretária, tocamos no Teatro, tocamos no [Ginásio]. Uma gurizada da escola ali, que podiam ser os mesmos que tavam mandando "tomar no ..." no meio da aula, muitos também tavam fazendo aula comigo de violão e, e eu vi que tinha coisa pra construir, que era legal.

Em sua narrativa, Jorge disse estar na escola acreditando no que é possível fazer ali, em mostrar sua proposta e colocá-la em prática e, com isso, se integrar à escola e levar o ensino de música até ela. Ele indica reconhecer o espaço e, a partir disso, levar as suas ferramentas para a construção do seu lugar.

Mas o começo foi assim. Eu, eu tenho até uma certa teoria, eu acho até que foi um colega que me disse isto, mas eu, quando tu entra nessas escolas municipais e demora um certo tempo, eu, eu acredito que as crianças te testam até de forma inconsciente, ahn... pra saber se tu vai ficar, porque muita gente não aguenta e abandona e é natural. Não tem problema nenhum a respeito disso porque é pesado, é uma realidade pesada. Pô, tu vai perder a voz, tu vai ter todos os valores questionados, é tudo assim, tu vai pensar que tu não serve pra nada, porque tu não tá conseguindo dar jeito ali numa turma de 20 crianças, mas eles vão te testar pra saber se tu é mais um dos que vão abandonar ou não. Parece brincado, mas, a partir do momento que eu tava

tranquilo de que eu ia ficar ali dando aula e tal, parece que a coisa começa a fluir melhor até no ar assim, e, e que tu tá ali sempre com alto astral, sempre batendo ali, água mole em pedra dura, tá sempre batendo pra dar um jeito de trabalhar alguma coisa da tua matéria, que tu quer tratar as pessoas bem também, eles vão sentir se tu gosta deles ou não [...].

[...] e daí, a partir do ponto em que eu relaxei, que, nunca ficou fácil, nunca foi fácil esse tempo da Escola 2 de dar aula, mas, depois que eu passei uns seis meses até o primeiro ano, depois que passou essa... eu entrei já com alto astral na escola, porque eu acho que professor que chega meia boca já vai ser engolido. Não tem jeito, tem que tar com energia. É assim, é uma coisa de meio te ativar e aí tar com bom humor.

Esse tempo de dar aula ao qual Jorge se refere foram os anos em que atuou como professor de música com turmas regulares na Escola 2, o que ocorreu até 2014. É por meio do relato de Jorge sobre esse tempo de atuação na Escola 2 que é possível perceber sua necessidade de entender a sua função como professor de música da escola, ou, principalmente, dessa escola. Jorge reforça essa ideia ao falar sobre como teve que, em sua atuação na escola, aprender a trabalhar com diversos aspectos inerentes ao contexto da escola.

[...] quando eu entrei na outra escola [Escola 2] é que eu tive que aprender a lidar com um monte de outras questões, de... não disciplinas, mas de conseguir levar as turmas, aprender que atividade que funcionava mais pra tal idade, aprender as malandragens de poder levar planejamentos que fossem mais adequados à realidade a que eu chegava, aprender a ver onde é que a minha prática usual de professor seria mais rica, aprender a saber qual é a função que eu tinha ali naquela realidade de ensino curricular, onde é que eu podia ser útil, onde eu podia fazer coisas legais e que eu podia fazer coisas sem ficar brigando, sem só ficar me debatendo, foi também um crescimento [...].

É na prática que Jorge põe à prova os seus conhecimentos, e é em cada uma das escolas que percebe o que dá certo e o que deve modificar. É em cada escola, com suas particularidades, que Jorge busca saber como pode ser útil, como pode, com seu trabalho, fazer parte da escola e encontrar ali o seu lugar.

[...] no outro ano, eu passei a ter turmas de manhã e de tarde, e as turmas da tarde eram difíceis, agitadas, eram aulas de uma hora, não eram períodos de 50 minutos. E parece que não faz diferença, mas faz. Era, a divisão era por módulos de uma hora, uma por período, e aí me colocaram professor novo na escola, me colocaram pra dar aula numa turma que ninguém me avisou que era uma turma projeto, turma com poucos alunos, porém, só os loki total (risos), equivalente à 3ª série, uma B10. Cara, primeira semana que eu entrei e fiz um monte de atividades com eles, aquelas crianças subindo no armário pra cantar funk, fazendo, acontecendo, eu pensei, meu Deus! E aí aquele ano, pra mim, foi o ano de afirmação, de perguntar assim, internamente, o bicho pegando e eu perguntar assim, pensando comigo: *o que que eu tô fazendo*

aqui, que eu tô fazendo aqui, esses caras se matando, esses caras. E daí isso foi ficando mais claro depois pra mim: o que é que eu tava fazendo ali, a minha função, o que é que eu podia ter positivo, que é que eu podia ajudar, de que forma, como exemplo, como momento em que eu ia fazer um atividade também com música que ia ter entretenimento, que ia ter um conhecimento de música e que ia ter ali um momento diferente, abrir uma janela, eu fui me dando conta de como eu podia fazer. Poucos homens na escola também. Várias, várias coisas que foram me deixando bem consciente de uma função positiva que eu podia cumprir ali, não só mandando eles calarem a boca. Tipo, não, fazer algumas coisas legais, e dava, dava pra fazer assim. Mas, enfim, mesmo que muitas e muitas vezes fosse uma rotina maçante, mesmo que dentro da aula de música, enfim, mas, fui tendo consciência do meu papel [...].

Entendo que nunca tenha ficado fácil atuar com as turmas na Escola 2 por ser um trabalho diferente, que parece se distanciar da identidade do professor Jorge. No entanto, ele dá indícios da sua busca por se integrar a essa escola e aprender a se conhecer nesse espaço e nas relações ali construídas.

*E, depois, eu comecei a ser mais feliz, também na Escola 2. Demorou um tempo e uma professora me deu o seguinte conselho, me viu dando aula cantando pra gurizada, cantando junto e agitando, e ela me deu o seguinte conselho, falando assim, nunca vou esquecer: *fulano, tu tem que pegar os pequeninhos, os pequeninhos vão te amar porque tu vai cantar, eles vão fazer, tu vai brincar, tu vai ver, não sei o quê.* E, realmente, eu comecei na escola com 4ª, 5ª série, aí eu passei a pegar, pedir pra pegar a 1ª série, os jardins, 1ª série, e peguei a saída, C30, que eles chamam 8ª série, 9ª série. Bah! Minha vida melhorou muito, porque, com os adolescentes, eu sempre consegui me comunicar bem. E não foi diferente com esses na escola pública. E com as crianças era aquela farra, de brincar, fazer brinquedo musical e cantar, e fazer desenho não sei o quê. Nunca, daí nunca me faltou, claro, sempre tem uma ou outra turma que é barra pesada, mas daí eu comecei a me adaptar melhor, quando eu acho que baixou essa ansiedade de: *sim, eu vou, eu gosto de vocês, e eu vou ficar aqui dando aula.**

Jorge foi buscando caminhos dentro da escola para conseguir fazer aquilo em que acredita e, assim, buscou o seu lugar nessa escola, pois parecia haver algo com que ele poderia contribuir para a educação dos alunos por meio das aulas de música.

Na Escola 1, Jorge faz o que conhece e aquilo em que acredita em relação ao ensino de música. Na 2, o contexto é diferente, por se tratar de componente curricular, e ele tem que mudar, mas se tranquiliza quando percebe que também consegue fazer aquilo em que acredita e consegue aprender a lidar com as situações novas em sala de aula. Jorge decide que vai ficar na Escola 2 porque tem algo a dar para aquela escola, apesar das turbulências iniciais.

Ele busca o seu jeito de trabalhar na sala de aula a partir da sua adaptação àquele lugar, mas, também, inicialmente, busca fazer a aula a partir dos seus interesses. Jorge continua afirmando: “[...] eu fui pra umas turmas a que o meu tipo de trabalho se adaptou melhor. Daí eu acho que melhorou, mas foi, o início foi bem tranquilo na Escola 1 e o outro início foi mais sofrido um pouco, mas foi, beleza”.

Porém, Jorge também falou das suas resoluções na prática e enfrentamentos necessários para permanecer na escola de educação básica.

Então, me vejo assumindo esse papel de professor da escola de educação básica em dois momentos: primeiro, fazendo parte de um projeto extracurricular de ensino de música, que funciona como se fosse uma escola de música mesmo, que é a orquestra. Daí foi muito natural. E, depois, olhei e fui entrando assim, a portinha tava aberta, vou fazer esse concurso igual e fui. E aí, no momento em que eu passei, fui nomeado e comecei a trabalhar, eu não larguei assim, não. Não tive essa de: *ai não. Tô sofrendo demais e vou largar e tal*. Resolvi tentar dar um jeito e consegui dar um jeito nesses anos, que eu tô até agora.

[...]

[...] tem gente que se apavora tanto que daí: *ai, não, é muita diferença social e tal*, entra numa coisa meio shopping center, pra dar aula na vila é um pouco difícil. Muito embora tenha gente que possa ser, às vezes, riquíssima e, socialmente, num nível mais alto, e consiga chegar na vila e fazer um trabalho ótimo, porque aí a pessoa tem a riqueza humana de saber se posicionar. Isso que é genial, que tem que ter, não importa o berço que tu tem, tem que conseguir se adaptar, sabe? Demorou um pouco, então, eu acho, pra também as crianças relaxarem um pouco comigo, e pra eu entender que, em certas idades, eles iam ficar correndo feito loucos, que eu tinha que fazer outras coisas, ou que não tinha o que fazer. Demorou um tempo.

O trabalho e a função que Jorge atribui a si e à sua atuação na escola devem ter algum sentido para que ele continue ali. Ao atravessar esse espaço desconhecido, Jorge procura formas de se encontrar na Escola 2, propor suas ideias com a intenção de também poder realizar ali o que deseja, ou o que ele entende como “natural”.

Jorge acredita no potencial de crianças ao vê-las fazendo música, e é a partir disso que ele pensa suas aulas de música, do que ele acredita que será importante trabalhar em sala de aula. Jorge quer que os alunos cantem, toquem, ouçam e criem música e é isso que ele procura trazer nas suas aulas.

[...] minha atuação é isto: eu acabo, das atividades, eu acabo fazendo mais, ahn... execução musical, cantar, tocar instrumentos – quando tem instrumento e quando eu acho que eu posso levar que não vão se dar de flauta na cabeça [um] do outro (risos), de baquetas, bota uma baqueta no ouvido (risos). Quando eu acho que tem essa possibilidade, eu levo, né? E brincar juntos e tal. Às vezes, algumas atividades de improviso e composição, mais raro, e ouvir música. É esse meu perfil de trabalhar, é meio por aí assim. Mais

centrado na execução, no canto em conjunto, que eu acho que é uma ferramenta meio básica, tipo assim, todo mundo fazer alguma coisa que é música, e que vai possibilitar que todos participem. Enfim, é uma visão meio tradicional que eu tenho, mas, tá, não faz mal, eu acho, ser tradicional também.

O questionamento acompanha Jorge, que se pergunta se, da forma como trabalha nas aulas, não está sendo tradicional. Com a intenção de estimulá-lo a se perceber, se descobrir e se narrar, comento que é a maneira que ele encontrou para trabalhar e que isso é interessante. Logo ele se justifica: “É o meu jeito”. E é esse jeito, em que ele acredita, que leva para a escola. Ele se percebe tradicional, talvez por focar a execução e, mais especificamente, o canto em conjunto, e logo diz que isso não é problema, pois tem a ver com os sentidos do ensino de música e de sua atuação como professor de música.

Jorge testa as suas ideias de aula de música na escola, ele tem clareza do que quer como professor de música e mostra ter convicção do que ali vai fazer.

Com os alunos, na situação de dar aula, eu acho que se aprende assim, às vezes, pode – eu não tive essa experiência –, mas, às vezes, pode acontecer de tu entrar numa escola que tá superorganizada, pode acontecer, tu entrar numa escola particular que já tem tradição de ter aulas de artes, de música, essas coisas, e já, já terem feito todo um planejamento – ah, nesse ano tu vai ter ensino disso, disso e daquilo outro, os objetivos são esses –, é tu chegar e aplicar. Oh, uma maravilha, muito bom. Mas, em geral, não é o que acontece. Então, tu vai ter que fazer tudo conforme a escola, conforme os alunos, conforme as tuas possibilidades. Tem turmas que, no ano inteiro, se tu conseguir fazer um pouquinho, já tá bom, porque, às vezes, mal se consegue cinco minutos pra fazer a chamada. Acontece.

Há um reconhecimento de que diferentes significados podem ser atribuídos ao ensino de música, o que reitera a especificidade do espaço e as particularidades presentes na sala de aula. As aulas de Jorge também indicam um encontro de experiências musicais e interação entre os alunos e o professor.

[...] bah!, em 2013, na Escola 2, eu tinha uma turma de 1ª série, B10, que, bah!, aquelas crianças cantavam muito. Era muito lindo de ver. Eu me emocionava algumas vezes em sala de aula, não porque ah, super, ultra afinação e tal, mas era, aquela coisa tá coesa, tá todo mundo afim de fazer aquilo, e, realmente, tinha uma ou duas crianças afinadas e musicais demais. Então, ah, é bom. Isso aí é bom.

A narrativa de Jorge indica que ele começa a se reconhecer na escola, encontra espaço para trabalhar do seu jeito, construir relações e buscar significado para a sua presença na escola.

A adaptação de Jorge às escolas, como contado por ele, foi um processo delicado, principalmente na Escola 2. Jorge precisou encontrar a sua forma de trabalhar, o seu jeito de pensar e atuar nas aulas para se adaptar àquelas turmas. Ele contou que se adaptou melhor quando descobriu o seu tipo de trabalho e buscou um espaço em que poderia se encontrar melhor, fazendo aquilo em que acreditava. Então, quis saber um pouco sobre o que seria esse seu tipo de trabalho.

É o, digamos, o jeito com que eu sou mais acostumado a trabalhar, é – que eu acho que funciona muito com as crianças pequenas –, que é, eu sou muito pelo afeto assim. Eu sou, não grudento, mas eu sou, *bah!*, aquele professor que gosta de, no final da aula: *tá, quero dar abraço agora, vamos fazer uma fila, não sei o quê*. Os pequeninhos adoram essa função assim, né? Eu sou muito por isso. Daí, com os pequenos, eu me adapto, e também o tipo de atividade. Eu, uma das minhas atividades primárias como músico é tocar violão e cantar.

Jorge não somente reconhece as dificuldades na escola, como também passa a se conhecer diante dessas situações e a se reconhecer como pessoa. Ele evidencia, durante sua narrativa, a importância da relação humana, do reconhecimento do outro e de se ligar a esse outro, se ligar ao outro com respeito e credibilidade, pois o aluno precisa confiar nesse professor para poder se abrir a um novo mundo, a novos conhecimentos e experiências.

Eu acho que tu aprende, na escola, olha, muitas vezes, o que é menos importante pro professor é a matéria que ele vai ensinar. Ahn... se o aluno te botar ali, pior coisa que pode te acontecer, se teu instrumento é violão, [é] tu pegar um violão e o aluno te diz, *bah!*, e a gurizada vai dizer: *bah!, professor, toca e canta uma coisa pra nós aí*. E tu fizer e for mal feito, perdeu. Pode esquecer, pode esquecer. Tem que ser bom, tem que ser bom. Ninguém é bobo, ninguém é trouxa, uma criança de 10 anos não é trouxa. Se tu cantar desafinado, se ficar meia boca aquele negócio ali, eles não vão comprar e não tem história. A primeira coisa é essa.

A intenção de Jorge é oferecer algo para a escola, para os alunos, mas isso tem que ser bem feito. Jorge fala que a matéria que o professor vai ensinar pode não ser a prioridade na escola, mas reforça a ideia de ter domínio dessa matéria, pois ele acredita que o professor “tem que ser bom” no que vai ensinar.

Ao estar na escola, convivendo com alunos e diferentes realidades, Jorge parece não conseguir definir o que, para ele, é prioridade na função e atuação do professor. Ele busca viver intensamente o lado humano da profissão, não deixa de aprender na convivência com os alunos, um aprender sobre eles, com eles e, principalmente, sobre si. Jorge percebe que a escola tem contribuído e ocasionado diversas mudanças na sua vida, tanto como pessoa quanto como professor.

Para Jorge, a relação com os outros, principalmente, com os alunos, faz mais sentido, e parece funcionar melhor, se se mantiver o bom humor, mostrando ânimo para as crianças e não se abalando com problemas da realidade do lugar.

A escola é uma coisa que me ajudou a ter bom humor na minha rotina, porque tu é forçado, tu não tem, se tu não tiver bom humor, tu não aguenta ficar dando aula na escola, né? Não tem essa, ainda mais escola de periferia. A gente ouve cada coisa das histórias dos alunos que é maluco assim, as famílias têm muita dificuldade.

[...]

e eu acabei assumindo esse papel no projeto que é feito na educação básica. A partir dali, eu vi como poderia ser legal, na verdade, estar frequentando uma escola dessas e, por mais que eu tivesse o receio e achasse que fosse muito difícil, comecei a ver que, pô, escola de periferia. Tá. Mas tudo bem. Mas tem um monte de gente legal trabalhando, fazem trabalhos legais e tal.

Jorge parece entender a música como uma forma de interação humana, uma linguagem pela qual ele também quer conseguir se comunicar com os alunos. Na sua narrativa, Jorge evidencia suas percepções pessoais da escola e dos alunos, que parecem ganhar destaque na sua atuação e relação com a escola.

Reconhecer os sujeitos que estão de alguma forma conectados com suas aulas e seus alunos é importante para Jorge; ele quer ao menos saber quem são as pessoas que acompanham esses alunos. E essa relação vai além e abrange outras pessoas da escola, pois Jorge quer que a música seja algo visto e reconhecido naquele lugar.

5.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino

Jorge atua em espaços com salas de aula com bons recursos materiais, uma estrutura bem conservada e flexibilidade de horários, que

também o estimulam na profissão. Pedi que me descrevesse como são os espaços em que atua.

[O prédio da Escola] 2, ele foi recém-reformado. Tá um chuchuzinho a escola, tá pintadinha, nova. Tem algumas coisas que, é uma escola modesta, segue sendo mesmo que foi reformada, porque é, não tem, tipo, tu vai pegar uma escola particular hoje em dia, tem projetor com tela branca, sei lá o que touch, pá-pá-pá, ar condicionado não sei o quê. Não, não tem nada disso. Lá na Escola 2 tem os ventiladores, só que as salas tão novinhas agora, os brinquedos das crianças tão, tudo tá novo, pintadinho. Daqui a pouco tudo vai tar pichado, vai tar sei lá. Mas eu tenho o espaço que eu preciso. Eu tenho uma sala de artes que é compartilhada por todos professores, nos horários de meio-dia, eu pego aquela sala ali no dia que eu vou pra dar aula de violão. Eu tenho dois armários, um que existia na escola e outro que eu levei pra lá, que têm os instrumentos. Eu tenho lá uns oito violões e mais um ou dois xilofones e uns instrumentinhos de percussão, que é o que eu utilizo nas minhas aulas. Ahn... eu tenho suporte, se eu precisar da supervisão, eu tenho suporte pra imprimir alguma coisa aqui, ali, tem livre acesso na sala da direção se precisar conversar, se precisar pedir alguma coisa. É bem tranquilo.

Buscando o seu lugar nas escolas, Jorge também começa a investir na construção da música. Para isso, contribui com materiais e tenta conquistar espaço físico para poder realizar as suas aulas e fortalecer a música na escola. Na Escola 1,

[...] tem uma estrutura já do projeto, que ela é insuficiente pro projeto, mas ela é maior do que qualquer estrutura que tu vai ter numa escola municipal, porque tem uma sala exclusiva do projeto, que é uma sala grande, que tem a capacidade pra 40 pessoas ou mais, e ali dou as aulas coletivas de violão, de teoria e os outros professores também dão aulas ali de percussão, de... Quais outras? De flauta, principalmente, percussão e flauta, que tem turmas de alunos. Também tem um piano na sala, tem todos instrumentos em armários, a gente abre uns cadeadinhos, baixa os instrumentos, tem estante, tem todos os materiais. E tem uma segunda sala, que é uma sala bem pequena, mais ou menos do tamanho desse (apontando) cômodo aqui em que a gente tá, talvez um pouquinho maior, que algumas aulas individuais e em grupos pequenos ocorrem ali. Às vezes, eu dou aula ali também, tem piano também e a gente tá ajeitando esse piano, os três pianos que tem, já tem, foram doados e tal.

Como Jorge está diretamente envolvido no trabalho com a orquestra na Escola 1, ele se sente responsável pelo projeto, pelo desenvolvimento das aulas, pela busca de materiais. Jorge também parece se envolver na construção da área de música nessa escola, mas não deixa de entender a escola como um espaço com diversas necessidades e a música, como apenas um dos componentes da escola.

Então, tem essa estrutura. A gente tem uma cota de xerox. É uma dificuldade pra conseguir um computador na escola pra trabalhar, porque tem outros computadores, todos eles dos setores já e as pessoas usam. Isso, pra mim, é uma dificuldade grande, mas, enfim, eu uso meu notebook, eu levo, só que aí não tem internet. Daí, bah!, é uma dor de cabeça. Daí os computadores da

escola tão com vírus, eu não posso botar pendrive porque não sei o quê, tarara. [...] Ahn... é insuficiente pro projeto, porque tem muito atendimento de aluno por várias oficinas de música, ensaios, coisas assim. Precisaria de mais uma sala, mas, daí, a escola não tem como abrir mão de uma outra sala que tenha as aulas regulares do currículo, e é uma briga antiga já do projeto da orquestra é essa. É meio por aí. A estrutura das escolas é assim.

Apesar de qualquer dificuldade que Jorge encontra no trabalho nas escolas, ele gosta de estar na escola e entende que as lutas e conquistas fazem parte de um processo de desenvolvimento como professor e funcionam como um alimento que o faz continuar ali.

Perguntei se, para Jorge, essa é uma estrutura com a qual ele se sente bem.

Sim, me sinto tranquilo pra fazer o que eu preciso pra aula de música. É tranquilo. [Nas] duas escolas, dá. Claro que, lá na Escola 2, se eu tivesse uma sala de música e tal, seria muito bom, mas eu entendo que eu nem estou lá mais com 20 horas ou com 10 horas. Então, é um pouco difícil de eu lutar por isso. Ou outro, tem um professor de música lá, mas, atualmente, ele é diretor da escola. Então tem, mas não tem (risos). Então, é meio por aí assim. Ahn... mas a estrutura é boa, tem os armários na sala de artes, tem alguns instrumentos e tal. Eu negocio com os outros professores e uso a sala, quando a sala estiver disponível.

Ao negociar e buscar o espaço da música nas escolas, Jorge contribui para o fortalecimento da música nesses contextos.

Na Escola 1, tem trabalho pra ser feito na minha área, tem gente que quer aprender violão, sempre tem, tem uns que já aprenderam um pouco e pra aprender mais, tem os alunos da orquestra, que podem ganhar um pouco aprendendo teoria musical se tiverem disponíveis pra tanto, e tem o grupo de apresentação, que eu ajudo nessa função de assessoria, eu ajudo a fazer as compras dos materiais de consumo, de corda, dessas coisas, a mexer com certas situações, a qualificar. Tipo: esta semana, agora, eu consegui dar um jeito de ter um cara lá afinando os pianos. Então, nós vamos entrar o ano com os pianos afinados, o professor de piano, graças a Deus, vai ter uns pianos afinados pra dar aula. Então, essa coisa de, por eu tar na assessoria, tar lá todos os dias, eu posso dar umas ajudas que, às vezes, a Vitória não vai ter pernas, sabe? [...] Então, tem trabalho pra ser feito. A gente pode ajudar lutando ali, dando aula de música, enfim, assim.

Os trabalhos com música na escola passam por negociação, pois a escola também parece esperar da música algo diferente daquilo que as outras áreas já realizam na escola. A partir disso, perguntei a Jorge se ele se identificava com a escola.

Me identifico, sim. Acho que eu faço parte, acho que eu me encaixo no quadro coletivo da escola, muito embora, às vezes, ahn... às vezes, algumas coisas das pessoas também a gente se cansa. Tem certas coisas, certas posturas, e acha que deveria, que a gente é ET, que a gente devia tar se... Mas isso é um

processo natural do ser humano, né? Ninguém se sente totalmente pertencente, isso não é possível.

Entendo que Jorge quer estar na escola pelo trabalho que envolve as relações pessoais, mas nem sempre gosta dos momentos formais que ali são estabelecidos. Quanto à sua participação nas reuniões das escolas, ele disse:

Participo. Como eu tô nesse vínculo direto com o projeto, o projeto da orquestra, lá na Escola 1, que é onde eu participaria da reunião, eu tenho me escapado das reuniões pedagógicas [...] eu não tenho como me reunir com a Vitória nesse horário e com o pessoal do projeto, então. Acontece também que, nas quintas-feiras, eu tenho os alunos liberados às 10h15min, eu consegui estabelecer um segundo horário de aula de violão, das 10h15min às 11h15min na manhã de quinta, eu não tenho participado das reuniões regularmente por essa causa. [...] Na Escola 2, eu participava sempre das reuniões. [...] Na verdade, é ruim que eu não participo de reunião, porque isso é um momento de representatividade político também meu junto à classe de professores e de todos os professores. Se eu tô lá numa reunião e diz uma coisa que diz respeito à orquestra, eu, na verdade, deveria tar lá pra, né?, falar sobre as coisas do projeto, pra rebater, pra dar informações, pra poder brigar por demandas do projeto que dizem respeito a coisas que a direção da escola delibera e tal. Mas eu não tenho ido. Como tem uma outra colega, a Fernanda, que faz as horas da orquestra à tarde, que faz assessoria, ela geralmente participa, então, beleza. Tem alguém lá pra ouvir as coisas da orquestra e tal. E, nesse horário, eu acabo dando aula de violão que, tá, eu prefiro. [...] É. A gente tem que participar, eu sou da opinião que a gente tem que participar, mas eu acho muito chato, mas é que, enfim, eu também acho chato tomar remédio, mas tem que tomar remédio às vezes. Não tem jeito.

Jorge vê as reuniões nas escolas como atividades burocráticas que, para ele, não fazem sentido e não se conectam às suas atividades. Ele procura entender que as reuniões são necessárias, que estão relacionadas à dimensão coletiva do trabalho, com o pertencimento a um corpo coletivo, mas também indica não as incluir nas suas funções como professor de música da Escola 1.

E, na Escola 1, tenho uma relação boa também, atualmente, eu tenho uma relação boa com a direção da escola, com a supervisão, a secretaria mudou, a secretaria da escola, eu tive uma relação legal também, mudaram as pessoas. E com os meus colegas professores é tranquilo. Eu não interajo tanto com esse grupo de professores porque eu tô lá no projeto da orquestra e acabo, tipo, eu acabo tendo horários alternativos, eu não tô, tipo, na sala dos professores na hora do recreio geral. Às vezes, eu chego um pouco mais tarde do que o resto dos professores, mas, daí, durante o recreio, eu tô trabalhando lá no computador, resolvendo sei lá o quê, ou tô dando uma aula, ou, na hora que acaba, na quinta-feira, acaba às 10h15min a aula deles pra ter reunião, às 10h15min, como eles liberaram os alunos, eu pego os alunos, alguns, pra dar aula de violão. Então, meus horários não batem tanto, mas eu tenho uma relação super-harmônica, eu tô na escola há, poxa, daqui a pouco vai fazer 10 anos, parece que o negócio voa, ano que vem é o décimo ano que eu vou tar na escola. E... eu tenho uma relação boa, especialmente com a Vitória, que é a minha coordenadora de perto, e com a Fernanda, que é outra colega também que faz assessoria da orquestra, e com os meus colegas que dão aula de

música na orquestra [...], ah, uma relação superboa. A turma ali da orquestra é um doce, é superbom.

Jorge, também a partir das suas relações na Escola 1, consegue negociar a sua rotina e atuação por se tratar do projeto da orquestra. Ele atua junto à regente e auxilia no que é necessário, como uma forma de contribuir para manter o projeto e poder continuar com seu trabalho.

E daí é isso. Às vezes, se altera a rotina, porque agora, na Escola 1, eu tenho esses quatro turnos, essas quatro manhãs, mas, às vezes, a Vitória precisa de uma ajuda numa apresentação num fim de semana. Tem lá duas apresentações num teatro no fim de semana, daí ela precisa de ajuda na montagem, na passagem de som, na divulgação, que consiga equipamento, que vá lá, que teja junto, que blá-blá-blá. Então, daí eu vou trabalhar sexta, sábado e domingo e, de repente, eu não trabalho [por] uma semana. Com ela eu tenho essa negociação de turnos, tipo: se eu fizer os turnos num fim de semana, eu, aí, folgo nos outros dias, por exemplo. Em janeiro foi, esse eu nem vou cobrar esses turnos, mas, em janeiro, a gente acompanhou a excursão do grupo de apresentação, fomos pro Rio de Janeiro. Daí, se fosse cobrar os turnos, seria sei lá quantos turnos que a gente passou acompanhando, mas eu não vou... Enfim. Daí agora eu vou ter, tipo, eu vou ter temporada de um teatro nas quintas-feiras. Eu vou dever uns turnos porque, quinta de manhã, eu não vou poder tar lá no mês de março. Daí eu vou ter que negociar com ela, vou ter que trabalhar mais no fim de semana, trabalhar alguma tarde em que eu não trabalho, sei lá, de repente, segunda, eu faço de manhã e de tarde, acompanho o ensaio deles lá.

A atuação diferenciada, com horários flexíveis, atrai Jorge, pois ele quer se integrar ao lugar, mas também manter seus outros trabalhos. Ao se manter somente como professor do projeto da orquestra e como voluntário nas aulas de violão da Escola 2, Jorge consegue negociar a atuação profissional de maneira que isso o alimenta, ao mesmo tempo em que lhe possibilita atuar em outros trabalhos.

Para Jorge, o trabalho na escola, incluindo algumas tarefas e normas estabelecidas institucionalmente, tem contribuído para sua organização pessoal para o trabalho.

Talvez tenha até melhorado o meu, minha pontualidade, em termos de compromisso assim, porque escola, pô, tu vai assumir a turma no primeiro período às 7h45, tu tem que tar lá às 7h45. Não tem história, não tem jogada né? Então, talvez eu tenha também melhorado. Às vezes, ainda sou meio atrasado, mas talvez a escola tenha me ajudado com isso.

O horário de início das aulas na escola não é um fator que Jorge pode negociar. Como professor da escola, ele sabe que precisa cumprir com deveres vinculados à sua função e à rotina da escola. Há uma organização

para o trabalho que é necessária de ser apreendida por Jorge, para que possa cumprir sua função e fazer parte da escola.

5.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho

Jorge indica tomar a decisão de permanecer nesses contextos e nessas escolas porque suas ideias e seus projetos com a música vão coincidindo com as propostas e perspectivas ali encontradas. Ele também busca conhecer as pessoas envolvidas com aquelas escolas, inteirar-se do que faz parte daquele lugar e mostrar o seu trabalho para ser reconhecido e também conquistar o seu lugar.

Jorge, após passar por momentos de adaptação e de se descobrir como professor de música, passa a reconhecer o afeto como um fator importante no ensino. Jorge reforça o significado de fazer música com os alunos, dando ênfase à vivência mais rica a partir do outro, pois ele gosta muito do afeto, do humano que conhece e vivencia na escola.

Então... é isto que eu acho que a Escola 2 me ajudou: a ser uma pessoa com uma vivência mais rica, com uma vivência mais rica, uma vivência humana mais rica. E, a partir do momento em que eu consegui entender melhor como eu poderia fazer uma aula de música ali naquela realidade e que fosse legal e que as crianças gostassem e aproveitassem, que eu pudesse mostrar músicas diferentes, que a gente pudesse cantar, que eles pudessem tocar algum instrumento, seja do nível que fosse, a partir do momento que isso começou a virar realidade, eu comecei a ser também muito feliz na escola, de maneira que, hoje, eu até não tô no ensino curricular lá, mas eu sinto saudade. É assim: se tu pegar a maioria dos professores, eles vão dizer assim: *ah, tu vai sair da escola e vai ganhar o teu salário e não vai fazer nada*, e todo mundo vai dizer: *ah, que beleza não sei o quê, vou me aposentar*, coisa assim. E chega todo mundo que tá quase se aposentando, já tá cansado e fica aquele papo assim: *ai, falta um ano só pra me aposentar, falta não sei quanto*. A gente ouve um monte disso aí né? Mas, eu, nesse momento, e ainda bem, se daqui um certo tempo eu sair lá das minhas 20 horas da Escola 1 e voltar, eu vou querer voltar pra Escola 2 e construir de novo lá no ensino curricular, se for o caso, porque a minha experiência desses anos é boa, mesmo com problemas de perder voz, de perder os cabelos e um monte de coisa, de, às vezes, se sentir desvalorizado e tal. Creio que são coisas que todos os professores passam e o que eu construí lá na Escola 2 é genial. Pequenininho, bem pouquinho [...].

As mudanças na vida e na visão de mundo de Jorge conduzem também a uma busca de significado para a sua atuação na escola. A realização e a felicidade de Jorge se concretizam depois que ele consegue dar aula e fazer música com os alunos. Ele quer que o ensino de música

seja significativo para os alunos, que ele consiga, de alguma forma, atingir aquelas pessoas para também poder buscar o seu significado nesse lugar.

Então, eu... eu curto, ah, a escola é um espaço que, é um espaço coletivo que... as escolas que eu frequento, [são] de servidores públicos. Então, tem várias virtudes e tem vários problemas [...], mas, e isso acarreta que nem todas as pessoas são muito dedicadas à escola, poderia ser mais legal. Mas, ao mesmo tempo, tem um monte de gente fazendo trabalhos legais nas escolas e... e eu prefiro ir pra escola pensando que eu vou fazer um monte de coisa, que eu vou ser útil, que vai, e que, quando tem turma, pensar em ter bom humor, em animar a coisa e tal, e bola pra frente. A minha relação com a escola é bem assim.

São essas relações que fazem do espaço da escola um lugar e que colocam Jorge em movimento, buscando ser útil à escola, reconhecendo esse lugar e os sujeitos que o constituem e buscando o seu lugar nesse coletivo.

Em 2014, Jorge deixou de ter carga horária como professor concursado na Escola 2. Nessa escola, Jorge demonstrou mais necessidade de repensar suas ideias de trabalho e atuação em sala de aula, por isso, também entendo que ele tenha escolhido permanecer como professor concursado na Escola 1 e somente como voluntário na Escola 2. Além do mais, Jorge quer manter diversas atividades profissionais que lhe trazem satisfação e, para tanto, precisa de tempo.

Mesmo deixando de atuar na Escola 2 como concursado, Jorge decidiu continuar ali com o ensino de violão como professor voluntário, algo com que ele se identifica e, a partir das conquistas com os seus alunos, se satisfaz.

[...] ele [o aluno] procurou outros espaços também e tá se destacando em outros projetos de ensino de música como violonista, tá tocando na banda da oficina de choro do Banco Cultural, é um guri muito bom. Eu não, eu não podia largar ano passado, hoje até, por essa função de saber que, que tem um cara ali que vai ser músico. Eu sei que esse guri já tá mais encaminhado, porque, não só comigo, ele já nem busca mais tanto aula comigo, porque ele foi se encontrando também em outros espaços. Mas eu vou seguir esse ano também na Escola 2, porque eu ainda sinto vontade de dar aula lá, mesmo que seja voluntário.

Ao continuar como professor voluntário, Jorge também demonstra sua realização com o trabalho, com a sua atuação como professor, com as conquistas dos alunos das quais se nutre para poder continuar ali.

Jorge busca participar do projeto de música das escolas. Suas aulas parecem ser pensadas de maneira a atender os interesses da escola e, também, aquilo em que ele acredita e que o satisfaz.

Tem situações muito boas. Às vezes, eu encontro familiares dos meus alunos dos projetos na rua e tenho uma relação boa, porque, também, todo mundo gosta de música e, quando vê que o cara tá, que tem o projeto que a pessoa tá tendo aula e ela vai lá e toca o instrumento, se apresenta, é uma coisa que ela é aplaudida, que é uma coisa que envolve autoestima, que é uma coisa bem vista, né? Então, e tu não [maltratando] as pessoas, não querendo mais do que é o comprometimento dos alunos e coisas, fica tranquilo. E, volta e meia, às vezes, tem o caso de um ou outro aluno que também precisa de um auxílio, que a família precisa de uma informação, como é que faz pra correr atrás. Ou a gente, tu dá uma dica como professor de música também. Tipo esse aluno que toca bem violão. Eu cheguei pra, começo de 2014, eu cheguei pra vó e disse: *olha, o Carlos é muito bom e tem que buscar uma coisa pra ele, vamos tentar, vai abrir as oficinas da escolinha da OSPA pra ele tentar fazer teoria e percepção e,* porque eu queria começar a dar aula de violão clássico pra ele, como foi em 2014, daí ele não passou. Daí a vó correu atrás. Então ele não passou, mas aí, daqui a pouco, brilhou já um outro projeto pra ele ter aula, uma outra coisa e tal e daí eles, tipo, a família gosta bastante de mim, porque viram que eu queria indicar o guri pra ir pra frente, pra procurar coisas e tal. E assim é com o pessoal geral.

Os vínculos de Jorge com a escola remetem a uma dedicação às suas atividades naquele lugar, que se expandem com um reconhecimento em nível municipal.

E, na Escola 2, tem o vínculo afetivo e tem o vínculo do meu trabalho também, tem coisa pra... Ali, na verdade, eu fiquei bastante conhecido na rede municipal, ali na 2, pela coordenação pedagógica, porque eu comecei a fazer esse projeto meu do violão da Escola 2 e começaram a me procurar, quando souberam que existia, pra apresentar em eventos da [Secretaria de Educação] e daí eu levava a gurizada. A gente tocou algumas vezes junto nos eventos e, sempre, muitas vezes, a secretária de educação tava lá, o pessoal da coordenação, e passaram a me conhecer e gostaram, acharam legal o trabalho e realmente é legal, os guris tocando mesmo, não é de mentira. Certo que eu tô sempre tocando junto, a gente tá em grupo, mas eles tão tocando, ninguém tá mentindo, sabe? [...] E então, de uma certa forma, pode ser que também tem uma coisa da construção do meu nome dentro da rede municipal como professor lá na Escola 2 desse projeto do grupo musical, que é um projeto que eu faço, tipo assim, em, eu fazia nas minhas horas atividades, eu nunca tive nem cinco horas por semana pra fazer, e, tipo, agora eu faço como voluntário, mas é uma coisa que eu tô plantando um grãozinho ali, tô fazendo naquelas pessoas e pro meu trabalho como professor de música da rede.

O processo de desenvolvimento profissional de Jorge inclui uma ligação afetiva e um desejo de valorizar seus alunos, de empoderar as pessoas através da música e com a música, da forma como ele acredita ser possível.

Eu consegui realizar, nos últimos dois anos, 2013 e 2014, um encontro de violões da rede municipal, que chama encontro de violões da rede municipal de ensino, que consegui mandar convite pras outras escolas e alguns professores

de outras escolas municipais, onde tem projetos de música que tem aula de violão, a gente se reuniu um dia, um sábado de manhã, numa das escolas e aí trocamos os alunos, eu dei aula pras tuas turmas, tu deu aula pras minhas, fizemos um rodízio e uma apresentação e isso também, pô, são coisas muito legais que dá pra realizar quando tu tá assim. E isso eu realizei graças a eu tar fazendo trabalho também lá na Escola 2. Me deu força pra algumas coisas como professor de música lá, me empoderou, assim como eu empoderei alguns alunos pra tocar violão, pra se apresentar em público, pra vencer algumas barreiras, e isso também me trouxe consequências boas, né?

Perguntei a Jorge se ele havia criado esse projeto e como tinha sido seu início, ao que ele respondeu:

Eu que criei. É, não tinha. Muitos anos antes, o professor Felipe, que era o outro professor, chegou a ter um coro de crianças, ele me disse. Mas eu não cheguei a ver isso porque tinha sido, eu acho, 2005, 2006, não sei quando. Quando eu cheguei, já não tinha nada de música. Eu comecei a dar aula no currículo e comecei a dar aula de violão devagarinho, e aí, daqui a pouco, formei um, dois grupinhos de violão e comecei com os alunos a apresentar, e isso aí também é... assim, tu vai fazendo nome como professor também dentro da rede em que tu atua, graças a isso que também me indicaram a fazer essa prova do concurso aí... foi uma indicação pelas assessorias de... que indicaram a mim e indicaram mais dois professores que tavam sendo bem vistos pelos assessores nas escolas. Então, bah!, é importante. Pra mim, é honra poder fazer uma prova, poder me apresentar e aparecer meu trabalho como professor de música, enfim.

A dedicação do professor Jorge às aulas de música e ao preparo de eventos, aos alunos e suas histórias de vida, o aproxima das pessoas e, como ele explicou, ocorre um depósito de confiança recíproco. Com esse movimento, há um fortalecimento da relação dos alunos e do professor com a música na escola.

Jorge se diz realizado como professor. Há uma satisfação pessoal como retorno de sua profissão, e isso também o alimenta, motivando-o a continuar. Ele disse que, desde os seus primeiros contatos, se realizou bastante com o trabalho na orquestra da Escola 1.

[...] desde o estágio até hoje, tenho me realizado, tenho tido muito mais. A minha balança é assim: oitenta, ou setenta a trinta, ou oitenta a vinte. E, na Escola 2, que eu acho que eu cresci muito como pessoa, porque eu dei, dei aula no currículo, principalmente entre 2009/2014, e... que foi um aprendizado diferente, foi assim, era um lugar diferente e tudo mais, mas o que hoje é uma escola do meu coração, que eu volto pra dar aula, voluntário de violão lá, e, toda a vez que eu chego, meu afeto é a sensação, a sensação interna é assim de, de: por que é que eu saí, né? Embora eu saiba porque é que eu saí, e tá bem, mas tenho um carinho muito grande.

Intercalar atuações profissionais, para Jorge, constrói o professor que ele é. Isso o nutre e o sustenta na escola tanto como no palco e na vida

pessoal. No entanto, pensando sobre a sua identificação com a educação básica e o seu papel ali, Jorge destaca:

Sinto, eu sinto que, assim, que eu posso colaborar, nos lugares em que eu tô, que eu tenho conhecimento suficiente pra, pra fazer uma diferença, pra fazer no mínimo que seja, que seja um momentinho, que seja um brilho assim, num momento de aula, eu sinto que eu tenho capacidade, eu sinto que o que eu sei, as pessoas ainda querem saber, que é como tocar violão, como tirar as músicas, que aquele conhecimento de teoria é necessário pra quem já toca e também os outros que tocam flauta, os alunos, eu sinto que ainda tem essa procura, pelo mesmo, pelos alunos, e, que tem, tem esse querer, eu sinto que eu sou útil, ah, e eu sinto que as, os lugares onde eu trabalho me proporcionam, ahn... oportunidades de felicidade e de reconhecimento do meu trabalho. Lá na orquestra meu trabalho é muito reconhecido, é, a orquestra é um trabalho muito bem reconhecido como um todo, e, eu como participante fazendo arranjo, pô, eu e o [meu colega], a orquestra gravou um DVD, eu e o [meu colega] fizemos arranjos, a gente foi indicado pra melhores arranjadores [num prêmio], competindo com [um maestro], com, sei lá, todo mundo que tava lançando CD comercial e o que fosse. Então, poxa, é um super-reconhecimento, né? É um trabalho muito visto, muito ouvido e isso, na área de arte, é importante, né? E os alunos, os alunos tão indo adiante, vários deles, sabe? Tão conseguindo galgar posições, ter mais estudo, ter mais oportunidades, conseguindo trabalhar. Então, é isso assim. Ao mesmo tempo, é um trabalho que também me sustenta financeiramente, ahn... claro que é evidente, como todos os trabalhadores do mundo, eu queria poder ganhar mais dinheiro, não tô correndo atrás de dinheiro, tô correndo atrás de ser feliz, de trabalhar em coisas que eu gosto, e acho que é isso.

O trabalho, para Jorge, é importante para seu sustento, mas, conforme suas falas, ele precisa ter algo em troca, que está além do aspecto financeiro. Jorge se mantém na escola e se alimenta da resposta positiva dos alunos e das conquistas com a música na escola que lhe trazem felicidade.

Jorge afirma que a escola o tem ajudado na sua vida no sentido, “principalmente, de tentar relativizar os problemas assim, e... ter força pra lutar pelas coisas [...]”.

[...] e assim, e... o que me ajuda é que eu gosto de criança. Tipo, aí essa realidade que a gente vive aí o tempo inteiro, se falando de política, dessas loucuradas, de, eu não tenho mais muita esperança em adulto, mas eu tenho esperança em criança. Então, é bom trabalhar em escola por isso. Ainda me encanto, que é uma coisa que ainda me encanta é criança, então. Hoje uma amiga mandou um vídeo sensacional de uns americanos de uma banda, um conjunto de percussão de uns americanos com crianças de 7 a 12 anos tocando, acho que Led Zeppelin, tocando um medley do Led Zeppelin, um monte de marimba, piano e bateria, mas sensacional. Aí, pô, aquelas crianças, é muito boa, aquelas crianças tocando, aí assim, aí tu pega dizendo assim: *ai, que amor aquelas criancinhas*, sabe? Isso ainda, pra mim, ainda mexe, é legal [...].

Jorge faz arte na escola, ensina a fazer arte e se realiza profissionalmente. Ele também se satisfaz pelo interesse dos alunos em

continuar tocando e estudando música, como quem também desperta o interesse dos alunos para buscarem mais possibilidades de aprendizagem além das suas aulas.

5.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO

A satisfação e realização de Jorge com o trabalho envolve os sujeitos escolares, seu respaldo positivo, sua gratificação e o reconhecimento que têm de Jorge como professor de música. A relação de Jorge com esses sujeitos se dá pelo seu trabalho, mas Jorge destaca a convivência humana e seu sentido na sua atuação na escola. Além disso, Jorge percebe que reconhecer esse outro é um de seus princípios para conseguir se estabelecer na escola, realizar um trabalho significativo com os alunos e também para si.

Jorge se declara como alguém que gosta da convivência com as pessoas; isso lhe faz bem e é o que o faz gostar da escola e de estar na escola.

[...] ahn... a maneira um pouco como eu me vejo é assim: um profissional múltiplo, eu faço muitas coisas diferentes e uma delas é tar na escola, que é uma coisa que eu gosto muito, de tar na escola, eu gosto do trato com as pessoas, é. Por mais que, muitas vezes, seja difícil, a gente encontre dificuldades, eu, se eu ainda tenho esperança em alguém, é na gurizada mais nova. E, e, nas escolas, eu acabo encontrando muito amigo, muita gente boa, seja entre os professores, seja entre os alunos que a gente atende. Então, é uma coisa que me faz bem.

Jorge preocupa-se em manter sua mente aberta e disponível para novidades, construindo-se como profissional, mas sem se esquecer do lado humano, de enxergar os outros, de se preocupar com eles e buscar maneiras de contribuir com a vida deles de forma significativa. Ele entende que, com o trabalho na escola, ver as dificuldades das outras pessoas e colocar-se ao lado delas o fez amadurecer como pessoa.

[...] muitas coisas me deixaram mais casca grossa, digamos assim, mais confiante. Acho que antes de eu começar a dar aula no currículo na escola, eu era um menino, sabe? Se é uma coisa que eu posso me considerar homem, por alguma coisa, eu acho que foi por isso, sabe? E acho que é uma experiência muito boa, acho que se deve ter essa experiência aí. A gente passa a encarar, as coisas passam a ser pequenas, às vezes, os problemas assim, é... só problema grave pra me tirar do centro hoje em dia. Tipo, uma coisa de doença grave, falecimento ou coisa, sei lá, coisas da vida, porrada mesmo.

[...] E, enfim, eu acho que tu ver as dificuldades dos outros é uma certa vacina pra tu aprender a aproveitar a tua vida, sabe?

Jorge construiu uma relação afetiva com os sujeitos escolares e é isso que o faz retornar à escola. No tempo em que trabalhou com aulas de música no currículo, no ensino regular, ele parecia buscar o afeto como um meio de construir a relação pedagógica que sustentava a sua permanência na sala de aula, como uma troca, e também o interesse dos alunos.

A Escola 2, aonde eu vou, atualmente, uma vez por semana, é assim: cada vez que eu chego lá, é só carinho, porque eu saí de lá e eu tava muito bem lá e eu saí e permaneci indo uma vez por semana. Então, bah!, muito bom. Eu sempre chego como se fosse a primeira vez, sempre de coração aberto, e as pessoas também. Rola uma saudade, porque eu convivia muito com aquelas pessoas semanalmente, e eu não tô mais convivendo. E tenho uma relação de amizade com os professores, com funcionários e com muitos dos alunos. Eu ainda conheço muitos dos alunos, muito embora, nesse ano passado de 2014, eu não tenha estado dentro da sala de aula no currículo.

O significado que Jorge parece atribuir para o ser professor dessas escolas está conectado diretamente às relações sociais, à sensibilidade e ao afeto, que é também o que o alimenta e o faz querer permanecer ali. Pergunto: “E tu te sente vinculado a essas escolas?”

Muito. Bah! Muito. Assim, eu, no projeto da orquestra, muitas e muitas vezes vendo o grupo de apresentação tocar, eu choro, porque, eu não sei explicar exatamente o porquê, mas é uma coisa que tem ali de me sentir vinculado a essas pessoas que acabam me emocionando, a força deles fazendo música, assim, como se fosse um artista qualquer outro que eu goste. Mas o caso deles, tu conhecendo cada um, e daí quando tem aquele som junto, muitas vezes, dá esse arrepio e é uma coisa de se emocionar, porque chega, não é só que a música chegue, que a música é boa de se ouvir, mas chega também como uma coisa emocionante e não é porque, ah, porque são da vila, pobrezinhos. Não, É porque é um grupo legal, tu convive com aquelas pessoas e tu vê que legal que é, e também que legal que são pessoas que têm menos condição econômica, mas que tão fazendo um baita som ali juntos, e isso é muito legal, né?

[...]

E, bah!, a Escola 2 também. Toda terça-feira quando eu vou lá, é cansativo. Eu tenho que pegar um monte de ônibus, eu não ganho [nada] pra ir lá dar as aulas de violão, mas, bah! É muito legal. Os alunos têm um carinho por mim, eu tenho carinho também e sigo abraçando as crianças que foram meus alunos dos outros anos e tal. E sigo ganhando muito quando eu vou lá, mesmo não ganhando dinheiro.

A fala de Jorge sobre o vínculo com as escolas é permeada de afeto e encontro humano. E ele confirma: “É afeto, é afeto e o meu trabalho assim”. É um trabalho que ele parece pensar a partir dos significados que ele, por meio da música, quer deixar na história de vida das pessoas, pois, para ele, ensinar música na escola dá um retorno que transcende o

financeiro. Ele opta por ficar trabalhando nas escolas porque isso o alimenta, há uma troca que o sustenta ali e faz com que não opte por funções mais rentáveis que, talvez, não possibilitassem essa troca afetiva.

E mesmo escrever um arranjo. Pô, eu escrevi já alguns arranjos que, bah!, a primeira vez que eu escrevi um arranjo pra orquestra, eu chorei, a primeira vez que os caras tocaram, porque é muito demais. É muita alegria pra mim. E tem certas coisas que não têm preço. E dar as aulas também. Tu vê alunos que, bah! Esse ano, essa entrada de 2015 tá sendo de muita felicidade. Dois alunos nossos entraram na UFRGS, agora vão fazer universidade, depois de um tempo que os nossos alunos não conseguiam entrar, agora nos últimos dois, três anos, ninguém conseguiu entrar porque não passou no vestibular, matemática, português. E, agora, dois conseguiram passar. Uma outra menina passou no IFRS também pra fazer flauta, o técnico, e bah! Isso aí dá uma coisa boa assim de pensar que, bah! Essas pessoas tão crescendo na vida. Talvez, se não fosse com música, poderia ser com outra coisa. Ou não. A gente não sabe quais seriam as oportunidades.

Jorge mostra estar realizado com o ensino de música nas escolas pelo retorno positivo que recebe dos alunos, das famílias, dos professores da escola. No entanto, o que parece mais emocionar Jorge são as práticas musicais da escola, é a construção e o fortalecimento da música na escola que ele vem ajudando a proporcionar. “É legal, e é legal tu ver a gurizada tocando um instrumento, a gurizada da escola, qualquer escola que seja, criança tocando música é muito legal”.

Ao chegar nas escolas de educação básica, Jorge mostrou-se aberto para conhecer o contexto e, a partir disso, buscou se integrar às escolas. “[...] Eu acho que, como professor, tar na comunidade, às vezes, te permite olhar o que é que é o essencial mesmo e o que é que não é. Tipo, e tu vê as histórias de gente que tá muito ferrada. Então, tu, bah!, aquilo pra mim...”. A narrativa de Jorge indica seu processo de reconhecer a escola e os alunos e reconhecer-se como professor da escola.

Fiz [o concurso], passei, e, no começo, foi traumático, mas, bah, daí eu não ia me, digamos assim, me entregar, porque, nos primeiros três, quatro meses, eu tinha vontade de chorar, não conseguia dar jeito, os alunos pisavam na minha cabeça. *Ah, não dá, não vou ser frouxo assim.* Daí eu dei um jeito de entender como eu poderia fazer, e aí, me apropriei, eu acho que, e eu acho que isso é um processo de, sei lá, tem gente que fica, tem gente que sai. Bem, não gosta, acha que é muito pesado. E eu acho que é pesada a rotina mesmo, por causa das condições socioeconômicas, eu acho que as pessoas, o que torna o trabalho ainda um pouco mais difícil, mas eu costumo dizer: *ah, eu já poderia ter ido pra escola particular dar aula de música.* Esses tempos, tive algumas possibilidades, algumas ofertas, assim de: *ah, tô precisando de professores na escola tal, por que que tu não vem?* Mas eu, cara, tendo uma estabilidade, sendo concursado, eu paro pra pensar: bah, eu não sei se eu não ia ficar mais irritado ouvindo de aluno aquele discursinho, aquele papinho assim que: *ah, não, meu pai paga o teu salário,* do que eu pegar e me sujeitar a algumas dificuldades de sala de aula, e de, de revolta das crianças, porque

essas, realmente, tá, o prato de comida já é difícil. Então, eu acho que, com isso, eu convivo com mais tranquilidade, me afino melhor, entendo melhor, eu cedo melhor a esse fato, a ter que lidar com esse fato, com esse tipo de revolta.

Para Jorge, a construção do seu lugar na escola se dá por elos afetivos e pelo reconhecimento das pessoas e de suas histórias. Jorge se identifica com o público da escola, que é uma realidade diferente da dele, e, no qual, Jorge consegue perceber a expectativa em relação ao seu trabalho e o seu papel de professor.

Neste sábado, tem uma das gurias da orquestra que convidou pro aniversário dela de 15 anos. Então. Tem essas relações sociais também. Às vezes, né? Não sempre, mas alguns alunos. O outro guri querido lá que me convidou pra ser padrinho de formatura dele no final do ano passado. A gente vai porque são, é gente, né? E é gente muito boa. Então, tu vai te apegando também. Pra além do fato de ser professor de música, de fazer música, é gente legal, é gente legal.

Jorge não se fecha diante da disposição e abertura dessas pessoas para com ele. Ele também percebe o potencial de enriquecimento que essas relações carregam.

Para além das aulas de música, Jorge ressaltou que desenvolveu uma relação afetiva muito grande com os alunos e contou que alguns desenvolveram uma relação muito próxima a ele, tanto que foi convidado para participar de comemorações com os alunos. Então, perguntei a Jorge se isso contribui para a sua construção como professor e ele respondeu:

Claro, claro, claro. Eu acho que tu dar aula nessas escolas de comunidade é diferente um pouco da escola particular. Também tem isso na escola particular, mas na escola particular os colegas relatam: ah, às vezes, tinha um professor que tava 12 anos na escola, todo mundo conhecia e colocaram pra rua, do nada. Acontece assim. E na escola pública, tá, tu é concursado, tu não vai pra rua, mas é o seguinte: quem vai fazer tua felicidade ou o teu inferno é tu, porque, se tu tá há 10 anos numa mesma comunidade e tu não conseguiu ainda conhecer as famílias, dar oi, se relacionar, mostrar que tu tá ali pra fazer teu trabalho e tal, e ter o reconhecimento daquelas pessoas, tu vai, pô, vai ficar aí fazendo número. Não, eu não quero fazer número, eu quero fazer meu trabalho, dormir de noite e acordar e ir pro meu trabalho pensando: *pô, que legal esse lugar que tô indo pra dar aula, as pessoas são legais, pá-pá-pá*. Eu prefiro assim, uma coisa que eu falei de ter uma certa animação. Se não, pô, vai dar aula com clima de velório, daí não, né? E aí vai pra atrás de um balcão, meu. Não dá.

Pedi a Jorge que me contasse sobre experiências que tivessem contribuído para a sua construção como professor. Dentre essas, ele destaca a convivência com a comunidade escolar da Escola 2 e o seu

crescimento como ser humano, ao perceber, por meio de histórias de alunos carentes, o que é realmente importante na sua vida.

[...] aquele período, pra mim, foi um período de purificação, de crescimento pessoal, de me desligar um pouco de algumas coisas. Certo que ainda sou apegado, ainda sou humano, imperfeito, mil defeitos, mas passei a ter uma certa humildade com algumas coisas, que aí, às vezes, tu vai passar a fazer arte e tu vê tanto idiota, tanto monstrinho, que talvez tu passe força pra não ser um monstrinho.

Jorge desenvolve afeto pela escola, pelas pessoas e por seu trabalho. Ele quer construir algo que seja significativo na escola, aulas que façam sentido para os alunos e que os satisfaçam. E é a boa relação com as pessoas da escola, professores, funcionários, direção e alunos, que anima Jorge a buscar formas de melhorar suas aulas.

Ah, minha relação é bem boa, porque, em geral, as pessoas vão me conhecendo e vão vendo que eu tô a fim de ensinar música, que eu tô a fim que os filhos aprendam, que eu tô a fim de formar um grupo que se apresente, que eu quero é fazer uma coisa legal. A minha intenção acaba ficando bem clara, em algum momento, que eu tô querendo qualificar, ou junto à direção, os professores da escola, que eu tô querendo melhorar os espaços pro grupo que eu trabalho. Isso acaba ficando claro facilmente e aí acabo construindo uma relação legal. E na Escola 1, eu fui, aos poucos, conhecendo as famílias dos alunos pra quem eu dava aula e é muito, parece uma bobagem, mas é muito importante que tu conheça quem é a mãe, quem é a vó, quem é o tio que vem trazer, tu vai, nem, na verdade, tu vai, no mínimo, dizer assim: oi e tal, blá-blá-blá. O cara te vê lá toda semana, um dia, quando tem um evento na escola, ele tá vendo que tu tá fazendo lá uma apresentação com os teus alunos que é legal; na outra semana, não sei o quê; no outro ano, ele vai querer botar o filho dele ali contigo pra fazer aula no grupo, ele já viu que é uma coisa legal e tal.

A relação afetiva de Jorge com a escola, principalmente, com os alunos, parece determinar alguns dos caminhos dele na escola e conduzir o seu desenvolvimento como professor. A narrativa de Jorge indica não só uma adaptação à escola e o seu reconhecimento na mesma, mas, também, disposição e desejo de se construir como pessoa e como professor. Jorge se satisfaz ao poder realizar o trabalho na escola ligado ao seu jeito e à sua visão de ensino e aprendizagem de música. Ele desenvolve as aulas de instrumento integrando-se aos alunos, e os alunos, se adaptando à sua concepção de música. Jorge parece tomar as experiências com os outros como compreensão da alteridade e fator de configuração profissional, para também repensar seu lado pessoal e poder contribuir, a seu modo, para a construção da área de música nessas escolas.

5.4 DA AUTOFORMAÇÃO

A relação com os outros parece transformar Jorge e levá-lo a pensar sobre suas ideias de atuação na escola. Através do projeto da orquestra, destacando a interação com os alunos, Jorge reflete sobre suas vivências, tornando-as experiências de formação pessoal e profissional. É na escola, convivendo com os alunos e percebendo a alteridade, que Jorge consegue repensar sua atuação, sua configuração profissional e reconstruir suas experiências pessoais.

Jorge disse não ter muitas lembranças de suas aulas de música na infância, mas o que recorda é de um tempo bonito de convivência com seus professores: “como eu me lembro de um momento lá da minha aula de piano, que eu tenho uma memória da casa da professora, eu não me lembro que música eu tocava, mas isso é uma memória afetiva importante pra mim, porque era legal. Então, isso, pra mim, é meio função da aula de música”. A interação, a “coisa legal”.

A partir dessas memórias, Jorge confirma que essas experiências também têm feito parte de sua formação como professor e que fazem parte de um repertório que ainda é revisitado como inspiração para sua atuação na sala de aula. Se Jorge achava “legal”, pode ser “legal” para os outros também. Isso indica que Jorge constrói o ensino e se constrói como professor a partir da sua relação com música. Dessas memórias, também surgem atitudes e perspectivas que Jorge não quer que façam parte da sua atuação na escola.

O que eu considero, olha, principalmente, eu acho que é a primeira coisa que te leva, naturalmente, eu vejo assim, são as experiências que a gente teve como aluno, as minhas experiências como aluno, seja tendo aula de violão, seja tendo aula de guitarra, seja depois, quando eu fiz um pouquinho de escola de música, tendo aula de teoria e tendo aula de violão também. Essas experiências me são muito ricas, porque ficam gravadas as maneiras com que os professores nos deram aula, me deram aula, e muitas dessas maneiras até hoje são corretas, outras, a gente pensa em: *ah, não faria isso e tal*. Tive um professor de guitarra que, hoje em dia, eu vendo, eu penso que ele fazia uma coisa muito limitada, mas tá, serviu. Não vou criticar o cara, mas ele fazia uma aula com pouca comunicação, uma aula que, enfim, que deixava a desejar, ficava repetindo coisa que tava no papel, sei lá, ou, enfim. E isso eu já consegui pensar a respeito do que eu não quero fazer, alguns modelos, eu acho que isso é a coisa mais importante. Depois, a segunda coisa realmente mais importante, eu acho, foi entrar na sala de aula e ter que resolver, ter que fazer alguma coisa. Pra mim, é realmente isso, é claro, são três coisas, né? Porque é isso que eu tava falando agora também.

As experiências que não foram boas, a gente não reproduz, a gente pensa a respeito. Então, é a reflexão, né? Tem que pensar um pouco a respeito e descartar algumas coisas, e outras, tu: *ah, tá bom*. Agora, então, é: as experiências passadas como aluno, a reflexão a respeito disso, e, pra mim, o fato de ter que dar aula, tu tem que entrar lá e dar aula, tu tem que fazer o trabalho, sabe? Eu acredito que isso é uma realidade inerente a muitos trabalhos. Tipo: quando tu tem que ir lá e fazer, tu vai ter que aprender, e tu, eu acho que é meio uma visão do século XXI, tipo, eu tenho que fazer um VT, um, sei lá, um jingle, eu vou ter que ir lá abrir meu computador, entrar no Google, pegar livro, descobrir, fazer o trabalho [...].

O desenvolvimento de Jorge como professor parece embasar-se, principalmente, em experiências, o que indica um processo de vincular o conhecimento a essas experiências. Jorge parece trazer para a escola, como uma bagagem, conhecimentos construídos em outras experiências e internalizar a aprendizagem da profissão a partir das novas experiências nesse lugar.

Jorge conta que, até pouco tempo, não se imaginava como professor da educação básica, mas as experiências com e na escola foram transformando-o. Até mesmo quando Jorge fala do currículo, reforça a ideia de que, se tiver a experiência, vai funcionar melhor, tanto sua atuação como as aulas de música.

[...] mesmo quando eu saí da faculdade, eu não tinha ideia de que eu ia trabalhar numa escola de educação básica como professor no currículo. Eu acho que, possivelmente, como a gente tem a tradição na área da música de ter escolas específicas de música, e nós não temos o costume globalizado, até o momento, de termos, essa geração que tem 20, 25, 30 anos, não teve, necessariamente, aulas de música na escola, essa geração não vê como, de maneira natural assim, como: *ah, a escola, tem que ter aula de música na escola, sabe?* Eu acho que essa coisa da lei que veio agora, nesses últimos cinco anos, vai alterar isso pras próximas gerações. Mas, por enquanto, ainda é alheio pra nós, mesmo os licenciados, licenciandos, licenciados, é uma ideia um pouco alheia. Não é uma ideia totalmente natural de que tu te formou na licenciatura, então, tu vai dar aula na educação básica pra turmas do currículo. Tanto é isso que um reflexo, também, é de que a gente tem um currículo de música muito pouco organizado, nacionalmente falando. Se tu pegar um país como a Inglaterra, Estados Unidos, a gente toma um relho né? Se tu for estudar lá, que, aqueles textos sobre currículo, e o que que é isso? Isso é um costume de ser feito. Quem nunca teve oficina de serralheria não vai passar a ter em todo o território nacional oficina de serralheria da noite pro dia, mesmo instaurando uma lei, porque tu não tem nem os profissionais que estejam acostumados a isso. Na faculdade tu forma uma turma de licenciandos em, de licenciatura em música, e nem todo mundo vai trabalhar na escola, em escola pública, particular, escola de educação básica, e eu [...] acho que são poucas pessoas que compram essa briga de: não, vamos dar aula de música na escola. Eu acho que é uma coisa a ser melhorada e acho que, mas acho que as gerações vão melhorar isso, a partir da lei. E acho também que vai se criar muita oportunidade de trabalho e como, de fato, existe, quem for professor de música e tiver sem trabalho, não pode ser, porque tem oportunidade, tem escola precisando, sempre tem gente precisando de professor de música, sabe? Só que daí tem que se comprometer em trabalhar na educação básica. Tipo, eu até, quanto a isso, até faço um mea culpa, porque eu trabalho na educação básica, mas,

atualmente, eu tô só em projeto, ahn... eu seria muito importante, eu e qualquer outro profissional comprometido no sistema, dando aula no currículo, mas agora, também, é, foi uma maneira funcional, como funcionário da prefeitura, melhor que eu tive pra, pra contribuir. Agora é essa, pra eu poder também levar minha vida como artista paralelamente, que eu quero poder levar pra poder ter voz.

Ao falar sobre a opção de manter-se no projeto da orquestra na Escola 1, Jorge reforça o fato de conseguir, desse modo, conciliar as aulas na escola com suas outras atividades profissionais, não abrindo mão de seus projetos particulares. Foi um caminho, como Jorge falou, bom para a Escola 1 e bom para ele próprio.

Como Jorge explicou que trabalha nas escolas, mas somente com os projetos de ensino de instrumento e não diretamente em sala de aula com as turmas, questionei: "é escola, é aula dentro da escola, né?". Ele confirmou e eu continuei dizendo: "porque oportuniza pra todos os alunos". Jorge complementou: "É, tá aberto, pode ser que não seja compulsório. Mas é, mas tá ali, oportunizado pra todos os alunos". Logo reafirmei: "Continua sendo, na educação básica" e ele conclui: "É, tendo a mesma, a mesma, o mesmo alvo, né?". Entendo, a partir da fala de Jorge, que o estar no espaço da educação básica pode se dar de diferentes maneiras, mas o papel e objetivo do professor perante aquele público-alvo é um só.

O projeto de Jorge como professor parece que se cruza com a Escola 1; ele não se encontra em situações em que precisa mudar a sua prática. Como Jorge foi convidado para continuar na Escola 1 depois do seu estágio supervisionado do curso de licenciatura, também realizado no projeto da orquestra, a convergência de projetos – dele e da escola – já ocorre há mais tempo.

Os projetos, dele e da instituição, passam a se encontrar, pois ele não trata a escola de forma genérica e constrói a sua relação com cada escola como um encontro. Portanto, parece que Jorge se mantém oficialmente na Escola 1, e consegue conectar-se às ideias propostas pela escola, por ser algo que ele já tem incorporado.

[...] eu aprendi muito, também, com meus colegas de escola, meus colegas mais antigos. Às vezes, aquelas atividades que tu pensa assim: [...] *mas isso aí é, é Skinner, eu tenho que fazer isso, daí tem que botar eles pra copiar, e depois...* às vezes, tem que fazer, tipo assim: *sabe nada, inocente. Vai lá e faz que tu vai ver. Faz diferente, então, pra tu ver. Vai lá. Tu é libertário, tu é escola da Ponte, vai lá, vai ver o que vai acontecer, sabe?* Isso não quer dizer que tu vai fazer uma aula totalmente tradicional, voltar... Tipo: uma boa aula

de música pode acontecer mesmo tendo um momento que vai se copiar uma letra de música do quadro. Não tem problema, sabe? Eu vejo que não tem problema. Aí assim, que é que, o absurdo, esse é não um absurdo maior. Absurdo maior é tu passar o tempo inteiro copiando, ou o tempo inteiro só com a folhinha na frente, ou o tempo inteiro tu vai estudar história da música, ou o tempo inteiro, não, daí não dá, ou o tempo inteiro nós só vamos tocar as músicas que vocês gostam, ehh! Não. Sabe? eu acho que tem um equilíbrio. Eu acho que só na escola tu aprende a ver o equilíbrio. E também tu precisa estar na escola pra saber qual é o público com que tu vai lidar, qual é a maneira de conversar com essas pessoas, tu vai ter que entrar nas gírias, nas linguagens, te comunicar, tem que dar, primeiro, pra tu conseguir dar aula, tu tem que conseguir te comunicar. Porque, se não, se tiver esse boicote inicial da comunicação, nada acontece.

Jorge não se preocupa em seguir uma única linha pedagógica, ou mesmo em encaixar o seu trabalho em alguma linha, mas, sim, dá indícios de que o importante é encontrar um equilíbrio entre aquilo em que acredita em termos de ensino da música e o lugar em que está. Entendo que o aprender com a escola, para Jorge, ocorre através dos professores e dos alunos.

Na escola, Jorge percebe singularidades do lugar e dos gostos dos alunos. De alguma forma, Jorge busca entendê-los ou, ao menos, respeitá-los, pois ele conta que também busca várias músicas do seu repertório, do seu gosto musical, para trabalhar em suas aulas. Jorge procura levar as suas ideias e as coisas do seu mundo para partilhar com os alunos e também aceita que os alunos tragam suas propostas, mas, durante essa troca, ele destaca que há a possibilidade de crítica.

E gosto muito de música popular, conheço repertório variado, digamos assim. Não: *ah, como sabe músicas!* Não. Mas eu gosto de garimpar. Às vezes, eu ouço os meus discos e tem uma música que eu tiro lá pra trabalhar com as crianças. Eu não uso música infantil, eu não tenho nenhum disco do Palavra Cantada, embora eu ache eles ótimos. Eu, não. Eu faço pesquisa das músicas de folclore e, daqui a pouco, tem lá um grupo que eu amo, sei lá, o Secos e Molhados. Aí vou lá e vou pegar uma música e vou fazer essa música, fazer O Vira lá, (cantando) o gato preto cruzou a estrada, passou por de baixo da escada. Bah! Uma música que as crianças adoram. Daí tem O Vira, dá pra fazer uma dança, não sei o quê, e vamos trabalhar folclore, tem muito disso assim, daí. E usar muito o canto em conjunto, né?, também na escola chegando meio sem condições, só com um violãozinho, ahn... isso, pra mim, foi confortável. E daí, com as crianças pequenas, funciona bem, porque se faz muita música, daqui a pouco daí tem dança, tem canto, tem percussão corporal, tem movimentação, tem, daqui a pouco, um brinquedo de estátua, depois tem um brinquedo de mão, daí a gente, eu, eu consigo ampliar meio que o leque de atividades naturalmente com criança pequena. E com jovem também, porque eu ouço grande parte das músicas que eles tão ouvindo também. Eu não sou muito antenado em rádio, sabe? Eu não ouço rádio e tal, não sei o quê, mas eu gosto de reggae, eu gosto de rock, eu gosto de pop, eu gosto de música brasileira. Se rap eles vão me trazer, um guri lá trouxe o Emicida, eu tinha uma atividade lá que era assim: ah, toda quinta-feira eu passava uma biografia de um artista, de um músico, e a gente ouvia umas músicas, e tava aberto no dia que eles quisessem trazer um. Aí um guri trouxe

uma biografia do Emicida, que é um rapper que tá na ativa, e trouxe umas músicas pra gente ouvir. Bah! Sensacional, o cara é muito bom. Então, daí, tinha, e daí, pô, tu, chegava o aluno, isso é a melhor coisa que tem, chegar o aluno com uma música e tu ouvir e dizer assim: bah, isso aqui é bom, tu tá empoderando, né? E não é de mentirinha, é porque é bom mesmo. Se eles tão usando, às vezes, tão ouvindo alguma coisa que eu acho uma bomba, eu vou falo igual, tipo, é de igual pra igual, né? Tem, podem ouvir também, volta e meia eu botava uma música: *ah, sei lá, é muito fraco isso aí, professor, não sei o quê*. Não era sempre, mas, como tem essa crítica liberada, podem ser sinceros e falar. Não gostou? Não gostou, né? Eu também posso falar: não gostei. Ou trouxeram um funk lá que eu achei legal, eu: *ah, vamos botar esse funk aí na aula pra ver como é que é*. Minha visão é meio por aí assim [...].

Pela narrativa de Jorge, percebo que ele embasa suas propostas de ensino em conhecimentos resultantes de experiências. Ele busca ideias no que já viveu em escolas, na universidade, nas vivências como artista em e outras experiências que fazem parte da sua construção como pessoa. Ele toma experiências suas e as retoma na sua prática na escola como forma de se construir como professor, como um princípio de autoformação, de configurar-se profissionalmente a partir do que lhe atravessa e lhe transforma. Jorge, em sua narrativa, ainda destacou que seus outros trabalhos contribuíram e contribuem para seu desenvolvimento como professor e que, talvez, ele fale mais sobre algumas contribuições do que outras; no entanto, elas acontecem “o tempo inteiro”.

É o tempo inteiro. A coisa mais óbvia que eu disse é repertório, mas acaba tendo outras coisas, tipo, por causa da vivência com o pessoal do teatro, eu sei algumas coisas de rotina até de aquecimento de teatro, já pegar... e de postura frente aos outros. Não é que eu vou usar táticas, mas saber que, tipo assim: às vezes, o professor padece, muitas vezes, porque ele não chega, ele não comunica também, sabe? Isso é uma coisa que eu aboli da minha prática, uma coisa de ficar assim, não, tu chegou, fala com a voz clara, comunica com o corpo, chega perto, encosta, eu gosto de encostar nas pessoas, e faz o negócio acontecer, demonstra a tua intenção, isso é uma... já é um toque do teatro, tipo, tu chega e faz o que é que tu tem que fazer... Tem mil pequenos toques que tu vai aprendendo, né? Ou não também. Ou, às vezes, não adianta tu aprender nada que tu vai tomar na cabeça igual na sala de aula. Daí tem que ter humildade, não adianta.

É na atuação em sala de aula que Jorge parece começar a experimentar e encontrar o seu jeito de lidar com a turma. Ele busca reconhecer o espaço em que está e as pessoas com quem está trabalhando, mas parte das suas experiências e de suas vivências artísticas para construir as suas aulas e a sua atuação na escola.

Eu acho que, eu acredito muito assim, professor artista, eu acredito muito, até como um método de saúde mental (risos) do indivíduo. No caso, uma pessoa que goste dessas duas coisas, porque, quando tá me torrando o saco dar aula, daí pum, aparece lá uma apresentação, daí tem os ensaios e tal. Quer dizer,

daí um dia eu saio daquele prumo e ponho o figurino, me maquio, e vou tocar, vou fazer aquela apresentação. E aí, às vezes, dali eu tenho uma ideia que: plim! Por que é que eu não tô fazendo isso com os meus alunos? Tipo, eu... eu tenho que... esses sinos que a gente toca na orquestra de brinquedos, que são os sinos diatônicos, bah!, eu vou atrás disso aí pra comprar um jogo e pra eu levar pras minhas aulas de TP [teoria e percepção]. Porque, pô, nada melhor pra entender uma escala, pra dizer assim: *tira uma música de ouvido pra mim, vou cantar e tu tira. Tá. E agora tu escreve na partitura, mesmo sem os tempos. Bota nome no sino, a nota, e aí eu quero ver.* P, é um negócio que é concretaço, né? Então é uma ideia que o trabalho me deu. Outra coisa, eu tô lá com [uma cantora] que eu acompanho. Daí, poxa, aprendi com ela uma música folclórica lá, afro, e bah! No outro dia eu quero ensinar essa música pros meus alunos, ela é muito boa. E assim também pelo contrário. Eu me lembro, em 2012, que eu fiz, eu participei de um show de abertura [...] que era homenagem a um músico [...] porto-alegrense [...]. [...] e tem uma série de canções dele que são muito boas, que foram redescobertas, mas não foram relançadas, ninguém conhece elas. Quem conhece, somos nós, os músicos que fizeram esse show. Aí, bah!, nós fizemos um show de abertura [num] festival [...], glamour, equipamento top, bah!, maravilhoso... cheio e tal... E daí, no outro dia de manhã, eu me lembro de tar chegando na Escola 1 pra dar aula naquele pé no barro assim, que dá porque o calçamento que desce do ônibus é meia boca, aquela coisa assim. E tar orgulhoso daquilo, de pensar que eu tava transitando entre os lugares mais glamourizados lá de arte numa noite e, no outro dia, eu tava no meio da comunidade que eu ia dar uma aulinha de música lá, mas que era importante pra mim como ser humano também, botar meu pezinho no chão e ver que tudo não passa, é pó, é tudo "M" assim, que vai acabar, e que, então, que tu faça coisas boas, e que um momento que possa ser legal, um momento que brilhe dentro de uma aula de música, pode ser um momento que vai ficar na memória, pra ficar no subconsciente afetivo do cidadão, sei lá pra quanto tempo. Meu trabalho na aula de música é esse. Eu não tô pensando em formar um instrumentista ou em, claro é muito legal se alguém aprende a tocar violão, eu tô orgulhoso desse guri que começou comigo no violão e que eu sei que vai ser músico daqui da cidade.

Jorge interage com diferentes espaços e pessoas da área de música e das artes em geral. Ele entende isso como algo que contribui para sua atuação e desenvolvimento como professor. Para ele, conviver com diferentes setores da música o ajuda a querer ficar na escola e contribuir para que aquelas crianças tenham acesso à música.

[...] uma coisa alimenta a outra, pra mim. Ser artista, ah, eu sou artista pelas coisas que eu sei, pelo tipo de música de que eu gosto, pelas coisas que eu acredito, enfim. Mas, no momento em que eu sou artista desse jeito, eu acho que eu dou uma aula melhor, se eu conseguir fazer a minha arte, porque eu vou lá aprender um monte de coisas, vou descobrir repertório, vou descobrir coisas legais, eu vou manter intercâmbio com outros profissionais da minha mesma área, que, daqui a pouco, alguém vai me dar uma ideia, como essa do ukulele. Meu amigo que é professor de música, que a gente faz arte junto, faz espetáculo, disse: *cara, leva um ukulele pra dar aula de violão, de repente, vai ser uma coisa, a criança vai, a criança é pequenininha, a criança vai colocar um dedo só, vai fazer um acorde, já, pum, já parte, pronto.* E aí, se eu não tivesse fazendo arte, eu não teria esse intercâmbio com os outros profissionais. Na escola, também, a gente fica muito sozinho como professor de música. É tu e tu. Ninguém, não vai ter outro professor de música, muito raro. Então, que bom que tu pode encontrar outros professores de música, outros músicos, outros artistas plásticos, atores, e que tu vai aprendendo outras coisas pra poder se virar também. Então, eu acho que uma coisa alimenta a outra. E... também ter esse crescimento como ser humano me faz ser um artista melhor [...].

Conforme a fala de Jorge, ele indica que a sua experiência como artista alimenta sua prática como professor, que elas estão integradas na sua configuração profissional. Contudo, Jorge também reforça a importância de conhecer e ter contato e experiências com a escola de educação básica para reconhecer-se como professor.

Olha, eu acho que eu só tive relação boa com os espaços de escola. Até porque eu acredito que, quem vai mal em escola ou não gosta da escola, não guarda uma lembrança boa, nunca vai conseguir ser professor, porque é um ciclo, né? Quem vai ser professor acaba fazendo um ciclo de sair da escola e voltar pra escola pra trabalhar. E eu gostava muito do meu colégio, até primeiro grau, segundo grau, tenho um monte de lembrança boa, dos amigos, dos professores, lembrança da minha área, embora eu não tivesse aula de música no colégio também, aquela coisa de chegar, virar adolescente e daí tem um da turma dos amigos que tocam, e eu me relacionei, me, me... consegui me relacionar como adolescente, depois que eu descobri a música, depois que eu comecei a tocar violão, que tinha os amigos, as festas, o pessoal com que eu me afinava mais, que eu tinha mais afinidade, acabei descobrindo através da música. Tem uma lembrança boa. Sempre fui bem na escola, sempre foi tranquilo. E, quando eu saí da escola e fui estudar música, eu não tinha certeza se eu ia voltar pra escola, porque eu sempre considerei assim, durante a faculdade também achava, tinha até um certo medo de entrar na sala de aula, achava, bah!, vai ser difícil e tudo mais, e... depois, quando eu retornei pra escola, que foi através da orquestra da Escola 1, foi muito tranquilo, porque era sempre gente que queria ter aula de música, gente que queria tocar, gente muito legal sempre, e o projeto, esse em que eu trabalho desde 2006, 2007, é muito bom. Tu vai lá, eu vou lá pra dar aula de música, pra tocar, não tem essa, sabe? Muito tri [...].

Algumas ideias referentes à escola que são construídas na memória, muitas vezes, vêm de lembranças anteriores ao curso de licenciatura. Portanto, para Jorge, algumas dessas lembranças de aulas de música e da escola o acompanham em seu desenvolvimento pessoal e profissional como uma imagem positiva da escola e do modo como ele concebe o ensino: tocar, fazer música, interagir com as pessoas por meio da música.

Jorge valoriza muito o conhecimento da experiência. Ele indica incorporar conhecimentos por meio da experiência, amalgamando auto e heteroformação, ocorrida pela educação e influências culturais que ele vivencia nos diferentes âmbitos sociais.

Jorge destaca: “eu vou ter que correr atrás, e, quando a gente, a gente só vai, eu acho que só aprende. Então, eu vejo assim: tu só aprende o teu jeito de dar aula no momento em que tu foi posto para dar aula. Tu vai ter que te virar, tu vai ter que dar um jeito”.

Descobrir o seu “jeito de dar aula” corresponde a um momento de autoconhecimento pelo fato de ser uma atividade nova, diferente do que Jorge vivenciou no curso de graduação e havia vivenciado na atuação profissional. Na Escola 2 o começo é difícil porque Jorge, primeiro, precisa ter essa nova experiência, para a qual parece não encontrar “memória afetiva”. É um espaço novo ao qual Jorge busca se ligar e incorporar conhecimentos.

Jorge vai procurando se encontrar na relação com os alunos, com a escola, percebendo que cada escola é única, um lugar com suas particularidades e especificidades que, somente ao estar ali dentro, ele pode compreendê-la e investir na construção dessa relação.

Posto isso, na escola tu aprende tudo o que tu não aprende na universidade, e que só a experiência prática vai te dar, eu acho, que é assim a questão da turma: como é que, quantas atividades tu pode botar numa aula, como é que tu vai saber isso, de forma teórica, numa faculdade? Não tem como o professor dizer assim: *não, a aula de 50 minutos deve ter cinco atividades*. É impossível, é um chute. Só que, na hora prática da escola, tu vai aprender com teus colegas, tomando na cabeça na sala de aula, tu vai aprender quantas atividades tu deve colocar, cada turma tem o seu ritmo, tu vai aprender. *Não, essa aqui a gente tem que fazer mais atividades bem concretas, porque, se não, vão me enlouquecer, vão correr, vão pular nas classes e eu não vou dar aula. A outra, não. Essa aqui a gente pode cantar durante meia hora que as crianças não se cansam, não tem problema. Essa outra, ah, tem que cantar um pouquinho, depois tem que fazer outra coisa, tem que tocar os instrumentos*. Então, essas definições práticas de quantas atividades tu vai fazer, que tipo de atividade, que tipo de conteúdo, que nós, como eu disse, nós não temos currículo, nós temos umas indicações de parâmetros que são totalmente malucas, muito embora sérias, mas, não pensa que vai tu dar aula com o PCN, né? Não adianta, ahn... então, tu vai construir o teu currículo, tu vai ter que ir na escola construir o teu currículo, construir como é uma rotina de aula pr'aquela turma, construir a tua avaliação, como tu vai avaliar os alunos, construir a tua postura enquanto disciplinador de turma, de que maneira se faz isso ou não se faz, ahn... construir tudo, na verdade, tudo que tu precisa pra dar aula durante o ano. Até porque, não tem como, é só na prática. Como é que tu vai, como é que alguém vai te dizer como é que tu vai dar aula na escola La Salle Santo Antônio, se tu não tá lá pra saber como é a organização da escola?

A partir da fala de Jorge, percebo que ele vai aprendendo a ser professor a partir da atuação em cada uma das escolas. As decisões que Jorge toma perante as turmas são situadas, pois são estabelecidas a partir do que está vivendo naquele momento e naquele lugar. Jorge parece embasar sua formação conectado diretamente à prática na escola e indica que o conhecimento experiencial é construído com o lugar. Entendo que Jorge, quando se refere à formação, parece se referir à heteroformação. Isso se destaca na narrativa de Jorge, pois ele teve poucas experiências

como professor durante o curso de licenciatura, e a que teve, no estágio, parece se misturar com o trabalho atual e com o que ele já tinha experienciado antes como aluno.

Eu vejo a minha formação, eu acho boa a minha formação, me possibilitou... claro que, na hora de dar aula, não é a formação que vai te garantir, tu vai ter que resolver por ti mesmo, aquela coisa que eu disse: ah, tu tá lá, é tu quem bate o pênalti, ninguém aprende a bater o pênalti por um manual. Tu tem as informações, tem que bater desse jeito na bola, tem que dar esse efeito ou não, fazer isso, fazer aquilo, mas, de fato, na prática (risos), quem vai conseguir dar o chute é tu, ou não, né? Então, eu acho que a minha formação me ajudou, acho que ajudou bastante. Ahn... às vezes, algumas cadeiras são muito mais viajadas do que práticas; às vezes, algumas cadeiras são muito formalistas, no sentido de tu, tipo, eu vejo que é muito diferente eu ir lá e fazer um trabalho acadêmico de pesquisa na universidade, uma cadeira de introdução à pesquisa, ou mesmo currículo, bah, não sei o quê, do que a realidade mesmo de uma escola ou de um projeto social. É muito mais formalista, às vezes, uma cadeira dessas de pesquisa. Mas eu acho que é necessário, se eu quiser entrar num mestrado um dia, eu vou ter que baixar os meus materiais lá de introdução à pesquisa, eu vou ter que pesquisar, vou ter que correr atrás.

Quando ele destaca que a aprendizagem da docência não ocorre a partir da leitura de um manual, ele fala do seu entendimento do desenvolvimento como professor e de uma construção do ser professor, dos seus conhecimentos, com essa nova situação real de escola. Portanto, para Jorge, os conhecimentos aprendidos na licenciatura serão utilizados se a experiência os requisitar.

Todas essas experiências, Jorge afirma terem o ajudado a ser quem ele é como pessoa e como professor, e destaca: "Olha, principalmente, é... o lado humano de ver as histórias das pessoas, tipo, de, às vezes, tu tar exigindo, tar querendo que o fulaninho pare, cale a boca, sente assim, me lembro que teve uma [...]". E prossegue:

Daí eu vou te contar uma historinha, de um menino que quebrou um violão. O menino era tão enlouquecido que, era já o espoleta, bah! [...], 4ª série, bah!, que difícil. Não se dava aula naquela turma. E era eu e todo mundo, mas, comigo, é pior, porque professor de artes dá uma certa liberada, nem que seja pra cantar, nem que seja pra, tipo: vamos tirar as classes, fazer uma roda, que, geralmente, eu gosto de fazer isso. Bah! O guri loki total assim. Daí, correndo um dia na sala de aula, meu violão tava encostado na mesa do professor, ele esbarrou, não foi de propósito, ele era bem louco, desbocado, sacana, mas ele não faria isso de propósito, ele esbarrou no violão e o violão caiu, caiu e quebrou a mão do violão. Daí, bah!, aquele velório, né? Todo mundo com o olho deste tamanho e tal. Tirei o guri da sala de aula, enfim, não sei o quê. Aí a escola começou a, já tava, já tinha tido mil processos de coisas de tentar melhorar o guri e punir na sala, fazer isso, fazer aquilo. Um dia, eu conheço a mãe do guri. Ela vem na escola pra conversar sobre o fulaninho. Aquela mãe abriu a boca com a criança do lado e começou a falar tanta coisa, tanta bobagem, que chegou a um ponto que as orientadoras se olharam e já tavam quase dizendo assim: *não, seu filho é maravilhoso*, porque

a gente, às vezes, vendo a família, vendo a história, se entende na hora. Claro que a pessoa tem, tem o seu, o seu mérito, digamos assim, tem a sua responsabilidade, mas, às vezes, tu vê uma criança de 3ª, 4ª série, família totalmente louca, sem condições nenhuma pra criar uma criança, como é que tu vai esperar que ela entenda que ela tem que ficar sentada durante um momento de aula, que ela não pode chamar o colega disso ou daquilo, que ela não pode bater, se na casa dela se bate, fazem isso, fazem aquilo? Pra ela, é normal. Então assim, nesse caso, esse guri, a gente ouvindo a mãe falar, a gente mandou a mãe pra casa dizendo: *não, seu filho tá muito bem*, desmentimos tudo na hora e pensamos: *só quem pode fazer alguma coisa pra essa criança somos nós, porque ele tá perdido com essa mãe aí*. Bah, então isso é o de menos [...]e conselho de classe, de ouvir história de criança abusada, é coisa muito punk. Criança, umas crianças queridas, às vezes, e mil histórias assim. E daí isso, pra mim, isso me fez crescer como gente. Daí tar na mesa com familiar e alguém vir se queixar de alguma coisa e tu: bah! Não vou nem te contar o que é que eu escuto na escola, o que é que as pessoas passam de verdade, não vamos entrar no mérito, mas faz o seguinte: não reclama disso.

[...]

Tá. E acho que isso me ajudou muito como pessoa mais que como professor. Profissionalmente, azar, que se dane, mas, como pessoa, aprender a ter um pouquinho mais de humildade, às vezes, quando eu tô muito enlouquecido, ter uns gatilhos de pensamento, que eu penso assim: não, mas pera aí, lembra lá de uma ou outra situação que os teus alunos, às vezes, passam. Tu, então, relaxa [...].

Jorge narrou suas experiências com a escola como lugar formativo que o levou a compreender um pouco das suas atitudes, suas escolhas e também a se questionar sobre algumas ideias já construídas sobre a escola e sobre ser professor. Assim, ele constrói uma relação com a escola em que aprende a se conhecer e construir o seu jeito de ser professor na e com a experiência.

6. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA CLARA

6.1 SOBRE COMO CLARA SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA

Em uma tarde quente do verão porto-alegrense, fui recebida pela professora Clara e sua filha em sua casa. Clara aproveitou um momento de pausa na escrita da sua dissertação de mestrado em música para conversar comigo.

Clara tem 32¹⁹ anos e é natural de Porto Alegre-RS, cidade onde ainda mora. “[...] então, eu tenho uma filha..., eu tive minha filha enquanto eu tava na faculdade nos últimos semestres, penúltimo semestre. [...] ela nasceu no penúltimo semestre na faculdade de música, na licenciatura. E eu moro sozinha com ela, e com os três gatos e com a tartaruga (risos).”

Clara trabalha há nove anos como professora de música em escolas de educação básica e disse não saber explicar direito o que a levou a ser professora.

[...] não tem uma história bem linda pra contar sobre isso. O que me levou a ser... Talvez por minha mãe ser professora, ser a profissão que eu tinha de referência, de... porque, na verdade, quando eu optei por entrar pra fazer flauta doce – licenciatura, foi porque eu nem cogitei a ideia de fazer bacharelado. Talvez pensando até em campo de trabalho: com flauta doce – bacharelado, que é que eu ia fazer? Não tenho nem ideia. Mas não sei se foi isso. Mas eu acho que eu não entrei pensando: vou trabalhar na escola. Eu pensei: eu vou ser professora de flauta.

Clara não sabe especificar o porquê da escolha de fazer o curso de licenciatura em música, mas ela acredita que, de alguma forma, sua mãe a tenha influenciado na escolha da profissão.

Uma, eu não sei, na verdade. Isso é uma resposta muito objetiva, mas assim, uma lembrança, porque minha mãe não era “professora de”. Ela era orientadora educacional. Ela trabalhava no SOE [Serviço de Orientação Educacional], do, no SOE da escola. Lá no Colégio 1, que era uma escola estadual. E uma lembrança que eu tenho é de sempre, porque o SOE era o meu, o pavor de todos os alunos, né? Ir parar no SOE era... era a coisa horrível. E eu tinha uns amigos lá que eram mais velhos dos, das séries, e eu me lembro que os meus colegas de aula, eu sempre ameaçava que eu ia contar as coisas pra minha mãe (risos), e eles morriam de medo porque eles não conheciam a minha mãe. Mas quando a gente sei lá, tava na 5ª série e a gente era amiga dos guris da 6ª e da 7ª série, daí eu lembro, e vários, bah!, tinhosos, que sempre iam pro SOE com frequência, todos eles diziam: *ai,*

¹⁹ As referências a datas presentes nesta análise são relativas ao momento da realização da entrevista: fevereiro de 2015.

Clara, eu adoro ir pro SOE quando tua mãe tá lá, porque ela é tão legal (risos). E eu acho que ela é bem isso, acho que ela sempre foi uma pessoa mais pacífica, que eu não, eu não consigo imaginar ela dando uma mijada, consigo imaginar ela dando uma liçãozinha de moral assim, bem queridinha. E acho que, talvez, essa imagem de sempre, é, talvez essa imagem que eu não, não é exatamente uma imagem construída mesmo, porque eu não conheci a minha mãe no SOE, porque eu nunca fui pro SOE pra falar com ela, né? (risos). Mas talvez isso tenha... tenha influenciado em alguma coisa, não sei, de... Mas é isso. Não tem uma, com ela eu não tenho, a parte de organização de coisas que... planejamento de aula e tal, não sei o quê. Nada dessas coisas eu vi ela fazer, porque ela tava na... Daí, não sei se é, né? Não é, de fato, uma resposta objetiva, mas vale como uma... [...] Que como eu me lembro, de alguma forma, deve ser importante; se não, não estaria há tantos anos na minha memória, né? Mas...

O primeiro contato de Clara com a escola de educação básica não foi como profissional. Ainda cursando a licenciatura, e se sentindo despreparada, Clara atuou em uma escola por meio de um estágio remunerado.

Então, eu comecei, minha primeira, primeira, primeira experiência mesmo foi quando eu tava na faculdade ainda. Então eu peguei um estágio no CIEE [Centro de Integração Empresa - Escola] e eu não lembro porque mesmo. Porque eu acho que eu morava com meus pais e acho que eu não precisava de dinheiro, porque também, se eu não me engano recebia, uma miséria, miséria assim, umas coisas de, sei lá, não vou nem chutar porque... Mas daí eu fui trabalhar como professora de música numa creche e daí era um estágio daqueles do CIEE. [...] E depois disso... daí eu fiquei um tempo, confesso que foi bem difícil essa primeira experiência, uma, porque eu acho que eu era bem imatura com um monte de crianças imaturas também... (risos). Foi uma combinação que não deu muito certo. Não tinha, foi um momento de experimentar. A dona da creche era superlegal e tal, mas eu não tinha absolutamente nada construído, nem ideias de como fazer, foi um momento de experiência.

Clara entende que esse primeiro momento na educação básica foi algo para experimentar, talvez, ver como se sentiria como professora, mas sem perceber que era necessário estar preparada para atuar na sala de aula. Logo depois desse estágio na creche, Clara passou a atuar em outros espaços que não a escola de educação básica. Como bolsista de extensão na universidade, inicialmente, Clara trabalhava em uma secretaria com tarefas burocráticas.

Ah, não. Tá. Daí começou, na verdade, na faculdade começaram as bolsas. Depois que eu saí dessa creche, eu fui bolsista de extensão num projeto de extensão que trabalhava com umas vilas hardcore assim. Era Vila 1, a Vila 1, era Vila 2, Vila 1 e tinha mais uma outra, e a Angélica que coordenava o projeto de extensão. E eu também não sei por que, se era minha cara de bicho grilo, não sei o que é que eu fazia, porque eu era bolsista de extensão na... no... ai, tô achando muito divertido isso, ficar lembrando das coisas. Eu era bolsista de extensão no... na coisa de extensão ali da música. Eu ficava com a Raquel lá. [...] Ela era minha chefe e eu ficava ali no computador respondendo e-mail, fazendo malote pra mandar as coisas, atendendo ligações... Era uma

coisa superburocrática. E daí, não sei porque cargas d'água, deve ter sido a minha cara, ou se eu fazia coisas na faculdade que as pessoas identificavam o meu perfil pra trabalhar com (risos) projetos sociais.

Clara logo depois foi convidada para assumir aulas de música em um projeto social ligado à universidade. Por aceitar a proposta no projeto social e deixar as atividades burocráticas, Clara dá indícios de que, apesar de não ter tido uma primeira experiência muito positiva com a docência, queria ser professora de música.

Era aula de música, mas era [...]um projeto interdisciplinar. Daí tinha artes plásticas, música, educação física, acontecia tudo na ESEF [Escola Superior de Educação Física]. Daí ela chegou pra falar com a Raquel, pediu licença pra Raquel pra me convidar, pra ver se eu não queria trocar de bolsa de extensão. Já tinha feito, bah, daí quando ela disse que era pra trabalhar com crianças carentes, eu disse: *claro que eu quero* (risos). Daí eu troquei, eu fiquei um tempo trabalhando nesse projeto, que daí, só que era uma coisa meio... assim, valeu um pouco pela experiência de projeto social e também foi uma coisa que, talvez, tenha ajudado a... não sei, acho que o caminho já tava meio traçado assim, mas foi uma experiência legal, por trabalhar com o pessoal das artes visuais também. A gente era tudo meio perdido porque não tinha muita orientação. Na verdade, nem os professores sabiam muito bem como fazer acontecer aquele projeto interdisciplinar, sendo que a gente não planejava junto e tal. Mas daí tá. Eu fazia algumas oficinas e tal e foi legal pra conhecer pessoas de outras áreas, conversar com o pessoal, daí a gente já... o pessoal da educação física ali, daí na ESEF, e tal.

O trabalho nesse primeiro projeto social, conforme a fala de Clara, influenciou na sua formação e em parte de suas escolhas, pois, a partir daí, ela passou a atuar como professora de flauta doce.

Depois, depois disso, eu acho que, [...] daí foi como professora de flauta já. Eu acho que eu comecei a substituir uns professores na Escola de Música 1 de vez em quando e tal. Ahn... A Sara me chamou algumas vezes e, enfim, por ser da flauta doce, daí tu conhece esse meio da flauta doce. E tinha um projeto social que era o Projeto 1, que agora não existe mais, mas existiu por algum tempo, que oferecia aula de flauta doce, violão e... (tsc) flauta doce, canto e percussão, eram esses 3 instrumentos. E era um projeto que era [de uma orquestra] e acontecia na Vila 3, aqui em Porto Alegre, na Vila 2 e em [uma cidade da Grande Porto Alegre]. E a professora [dessa cidade] precisou sair por motivos de saúde e tal, teve umas complicações e ficou quatro meses fora, e me chamaram pra substituir ela. E daí foi muito legal [...].

[...]

E foram seis meses, foram quatro meses que eu fiquei substituindo a Bruna [nessa cidade], lá na Vila 4, que é a última vila [da cidade], mais trash de todas. E a pessoa ia feliz, contente no ônibus, sorridente, uma hora e meia pra chegar no meio da vila, pior de todas, e ia sorridente ainda por cima. E daí, quando o Projeto 1 saiu, o Carlos, ele tinha umas funções lá e conseguiu fazer uma parceria com a Empresa 1 e daí o Projeto 1 acabou não, porque a orquestra já não tava mais pagando os professores e tal, e ele conseguiu fazer uma parceria com aquela lei de incentivo. Então, a Empresa 1 fazia um investimento, que era uma empresa lá... E daí ele abriu, fundou mais uma sede, mais uma... ai, como é que é, um núcleo do projeto em [outra cidade]. Daí, como era um núcleo novo, a Neusa me chamou pra, perguntar se eu não queria trabalhar e tal. Era muito legal, porque era um trabalho de que eu

gostava muito, mas era aula de flauta doce, não escola, escola. Então, eram turmas pequenas de flauta, algumas pequenas, outras nem tanto. Mas essas coisas de projeto social financiado por empresa, a gente tinha que tentar ter o máximo, um número maior de alunos possível no projeto. Então, era aquela coisa de divulgar nas escolas e tal. Daí era eu, um profe de... canto, um profe de percussão.

A atuação de Clara no ensino de flauta doce ocorre, principalmente, por ela ter a flauta como o instrumento principal no curso de licenciatura. Com influência dos professores de instrumento, Clara continuou a trabalhar mais com a flauta doce, permanecendo alguns anos atuando com o ensino do instrumento nesse projeto social.

É de instrumento. É. Daí, no fim, o professor de canto, como também tocava violão, depois, no fim, a gente acabou abrindo pra aula de violão também, porque todos os professores que chegavam pra trabalhar canto, tocavam violão e as crianças queriam tocar. Mas era aula de instrumento. Daí foi um tempo, e era um trabalho muito legal e que pagava muito bem, porque eram 20 horas e pagava uma grana que era bem legal. Então, eu ficava realmente muito feliz de trabalhar por tudo, né? Pelo ambiente, porque eu gostava. Eu gostava de estar com as crianças e tal. E daí isso foi o quê? De 2004, eu acho, 2004 até o projeto definir total, e eu fiquei até o final. Os professores, vários, foram saindo, né? Começaram eu, Cláudio, o professor de percussão mudou... mudou assim, né? (risos). Mas, de canto, foi mudando aos poucos, mas eu fui a única professora que entrou em 2004 e saí quando já tava, já tinha dado assim... Tava difícil a negociação, daí ia passar pra ser uma oficina do Associação 1, do negócio de... Ai, não lembro qual foi lá. Ai, eu não sei explicar isso, eu nem vou tentar. Mas daí foi aquela coisa de que a lei de incentivo não tava mais, não tinha sido aprovado pela lei de incentivo ou não tinha sido aprovado por não sei o quê, daí começou uma complicação. Daí tá. Daí eu já vi que tava meio atirado às traças mesmo e daí... Foi horrível, chorei muito, bah! Foi bem, bem, bem difícil, porque eu tinha realmente uma ligação emocional com o trabalho.

A vivência nos projetos sociais possibilitou um contato com esse contexto à professora Clara, atuando com parcerias de outras áreas, aprendendo sobre o funcionamento de um projeto social, incluindo aspectos financeiros, assim como dificuldades de manutenção de um projeto. Clara destaca que havia uma grande rotatividade de alunos, mas havia alguns que permaneciam por muito tempo no projeto.

Daí esses dias, eu tava olhando umas fotos, porque teve alunos que entraram muito pequeninhos e saíram de lá, sei lá, que ficaram comigo cinco, seis, sete anos, que daí tu olha e vê os caras crescendo e é muito legal. Tem vários que a gente se comunica até hoje assim de... ah, agora o Facebook facilita a comunicação com as pessoas. Eu fico olhando aqueles marmanjos. Mas mudava e tinha vários alunos que ficavam, que eram superinteressados, que ficavam. E foi um trabalho que deu pra gente ver um crescimento com esses alunos que ficavam. Foi bem legal, bem legal mesmo. Daí eu trabalhava, teve uma época que era só o Projeto 1.

Como professora de flauta doce, surgem outras oportunidades para Clara, mas também aparece a oportunidade de trabalhar em uma escola de educação básica.

[...] Daí, depois de formada, eu fiquei trabalhando no Projeto 1... daí entrei pra dar aula na Escola de Música 2, de flauta, porque a Lilian tava saindo. E, em algum momento, a Mara saiu de um colégio em que ela dava aula, que era a Escola 1, que era uma "escola escola", de 1ª a 8ª série, pra entrar, eu acho, de substituta na Escola 4. Daí ela disse: *bah, Clara, posso te indicar, pra sair de lá dando uma indicação, não deixar eles...? Tá, beleza.* Daí eu tava trabalhando na Escola 1, na... será que foi isso? Não, eu trabalhava na... a Escola de Música 2, eu acho que veio depois da Escola 1. Eu fiquei dando aula na Escola 1 e no Projeto 1 por um tempo, eu acho. Mas daí a Escola 1 foi a minha primeira experiência com "escola escola". Mas foi legal, um porque era uma escola muito pequena na Rua 1, que nem existe mais. Então, as turmas, por exemplo, a minha turma de 8ª série tinha quatro alunos.

Clara, em sua narrativa, lembra de diferentes experiências que teve com o ensino de música, mas confunde-se com a ordem cronológica e o nome das escolas, dando indícios de terem sido vivências mais passageiras ou de que, talvez, não tenha tido tempo para se vincular a esses contextos de trabalho. Em 2006, Clara começou a trabalhar como licenciada em música em uma escola de educação básica e, desde então, é professora de música da educação básica.

Daí tinha uma turma de 5ª série que, tá, as turmas de 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries eram turmas relativamente grandes, assim de 20, 20 e poucos. Mas tinha algumas turmas muito pequenas e eles trabalhavam com aquela metodologia do Objetivo. Então, tinha todos os materiais didáticos, tinha livro e tal. Como os pais compravam os livros, a gente tinha que usar os livros em aula. Por um lado, é um saco, porque tu vai, algumas coisas, talvez, não façam sentido, mas, por outro lado, pra mim, foi bem legal pra ter umas ideias como primeira experiência em escola, tu chegar com um material didático pronto na tua frente... (risos) Daí tu fala: ai, muito obrigada. Não sabia mesmo o que fazer, agora, eu vou pelo menos tentar, porque dali tu conseguia... e foi bem legal, acho que... É, foi legal. Em alguns momentos, eu sofria um pouco, como sempre, eu acho que, [se] tu trabalha em escola, tu nunca passa ileso, sempre tem algum momento em que tu... Mas aí foi isso. Aí foi a Escola 1. Daí eu saí da Escola 1 pra entrar na Escola 2. Daí, quando eu entrei na Escola 2, eu tava no Projeto 1, na Escola 2 e na Escola de Música 2. Daí eu tava com três trabalhos. Daí eu saí da Escola 2 e entrei Escola 3, que daí também era colégio, daí eu fiquei com o Projeto 1, a Escola 3 e Escola de Música 2. Daí eu passei pra um concurso em 2008. Eu passei no concurso pra substituto na Escola 4, daí pra trabalhar com EJA, foi quando eu comecei e a trabalhar com EJA. Daí eu saí da Escola de Música 2, porque não ia ter como eu ficar com quatro coisas. Era impossível, porque, afinal de contas, eu tinha uma filha também, que estava delegada à minha mãe nesses momentos em que eu não conseguia ficar em casa, quase nunca. Daí eu fiquei um tempo. Daí eu fiquei bastante tempo trabalhando no Projeto 1 e na Escola 4 à noite. Daí eram 20 horas no Projeto 1, 20 horas na Escola 4 e na Escola 3 eu tinha 20... um pouquinho menos talvez.

Ela relatou que “foram uns anos bem corridos e suados”, em que vivia com a filha e se sustentava, basicamente, por conta própria. Portanto, o trabalho era “por opção e era por dinheiro também, porque eu precisava sustentar a casa, né? De alguma forma”.

Daí foi isso. Foram anos enlouquecedores, mas foram os anos em que eu acho que eu mais recebi na vida até agora, que, daqui a pouco mais, com o mestrado, eu vou começar a receber mais (risos). Mas, se não foram, sei lá, uns dois anos em que eu recebia 4 mil e pouco por mês, que, pra mim, eram uma fortuna. Eu nunca tinha recebido tanto dinheiro na minha vida. Daí foi mais por sobrevivência, mas, ao mesmo tempo também, daí, tá. Se eu tivesse que escolher, porque na Escola 4 eu gostei muito de trabalhar, o Projeto 1 eu já tinha um apego emocional e eu não largaria por nada no mundo, tanto é que eu só larguei quando ele resolveu morrer de verdade. E a Escola 3, obviamente, foi o que deu mais trabalho, porque colégio sempre dá mais trabalho, com crianças. Até o dia em que eu passei no concurso da Escola 4, dedicação exclusiva, tive que pedir demissão de todos os lugares (risos). Mas, até quando terminou o Projeto 1, teve um tempinho bem curto em que eu fiquei só com a Escola 3 e com a Escola 4 de noite, com a EJA nas 20 horas, mas, nisso, a Escola 3 já tinha crescido um monte. Então, eu já tava com 25 horas de sala de aula na Escola 3, que são 25 horas de sala de aula mesmo, sendo que eu tinha 27 turmas, 28 turmas. Algumas turmas, eu dividia a hora, que eram os bem pequenininhos, porque era de berçário até 2º ano. Então, as turmas de berçário até nível 1, eu fazia meia hora com cada turma.

Clara reforça que foi um tempo “bem enlouquecedor, porque daí é... insano. Mas, então tá. Daí cheguei aqui, agora sou uma professora feliz, fazendo mestrado sem pedir afastamento, olha só (risos).” Clara está terminando o mestrado e é professora de música concursada em uma escola pública.

Acho que agora é o momento da minha vida em que eu me encontro mais, qual é a palavra pra se usar, mais estabelecida, em um lugar onde eu vejo que eu posso desenvolver um trabalho que... assim, se fosse resumir a minha vida rapidamente, seria ir pipocando em muitos lugares por muitos anos, eu trabalhei muito em muitos lugares diferentes e já teve anos em que eu trabalhei 60 horas por semana numas coisas muito loucas. E agora, eu acho que eu tô num momento de vida profissional em que eu consigo... tô num lugar onde eu tenho espaço pra fazer coisas, ou pra propor projetos, ou pra tentar colocar em prática algumas ideias, além de ser um emprego estável.

Com satisfação, Clara contou que trabalha 40 horas com dedicação exclusiva em uma escola de educação básica.

É, daí dedicação exclusiva, ah, daí a Escola 4 é o luxo que eu acho que deveria ser para todos os professores do universo. O ano passado, por exemplo – é que agora eu vou começar o ano com uma situação muito rara, que não era pra ser, que é com 20 horas de sala de aula. Mas isso é uma exceção, exceção, exceção, na verdade, porque a gente tá sem dois professores substitutos. Mas, se não, em média, ano passado eu tinha 12 horas. O honesto assim, pra tu ser um professor ali dentro que trabalha, e as pessoas reconhecem que tu realmente trabalha com sala de aula, tu tem 16 horas de sala de aula, tu é o rei da sala de aula. Porque, em geral, as pessoas querem

sair da sala de aula e tem, sei lá, oito horas de sala de aula. Mas ali fica isso, fica 12, 14, 16 e daí, quando a coisa aperta muito, quando falta professor, assim nessas situações de não conseguir fazer concurso pra professor substituto e tal, daí dá uma aumentadinha, mas, se não, é... E daí, nas 40 horas, tu tem as horas de sala de aula, um terço de hora de sala de aula é pra planejamento, tem as horas de reunião e tem as horas de pesquisa e extensão. Que daí é muito legal.

[...]

O mestrado era um acordo em área, uma liberação em área, de... mas daí a escola, a área que assume. Daí, como a gente tinha os professores substitutos, foi bem tranquilo. Eu fiquei com a EJA, que era o que eu tava, que dava 12 horas.

[...]

Em geral, eu fico só na EJA. Neste ano eu vou tar com a EJA e com uma 8ª série, um 9º ano. Mas na Escola 4 também, quando eu entrei como... quando eu entrei como efetiva, daí eu entrei dando aula pro ensino médio, ensino médio regular, de dia, né? Porque já tinha uma professora que tava com a EJA e tal.

Clara se sente satisfeita e animada com seu trabalho atual e, principalmente, com as condições de trabalho que a escola oferece. Tendo dedicação exclusiva, Clara pode fazer pesquisa e extensão na escola e, por ter um número significativo de professores de música ali presentes, ela pode, muitas vezes, optar em quais turmas quer atuar. Clara se estabeleceu como professora, principalmente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e tem grande carinho pelos alunos e por essa modalidade de ensino.

6.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA

6.2.1 Da função do professor de música na escola

Quando Clara começou o curso de licenciatura em música, não previa que seria professora de escola de educação básica. Durante a graduação, ela trabalhou como professora de música, principalmente com o ensino de flauta doce, em algumas escolas e projetos. Mais tarde, já licenciada em música, a escola de educação básica surge como um meio de sobrevivência.

E a escola, eu acho que a primeira oportunidade que apareceu foi minha sobrevivência, eu preciso ganhar dinheiro, vou entrar na escola. E acho que eu fui me apaixonando aos poucos, assim de... E daí tu começa a aprender e daí tu vai vendo aquela... (risos) uma coisa que eu digo, aquela fauna (risos), aquela fauna humana dentro da escola que existe. Uma fauna e flora. É uma coisa impressionante. E daí eu acho que deve juntar uma coisa de ideologia, porque eu acho que eu sou uma pessoa meio... assim, eu ainda tenho fé na humanidade, de vez em quando (risos); de vez em quando, eu perco, mas eu acho que as pessoas podem fazer coisas pelos outros, pelo mundo e pela sociedade em que vive. Daí é uma coisa mais de utopia, ideologia, eu não sei,

de encarar o mundo. E eu olho pra educação e eu acho que é um trabalho nobre. Eu enxergo como um trabalho nobre e gosto de tar ali.

Quando Clara contou sobre os momentos iniciais como professora na educação básica, ela demonstrou a tensão que existiu nessa etapa de adaptação à profissão. Clara acreditava no que fazia, mas também se sentia insegura, sem se sentir parte da instituição.

Mas o mais assustador, acho que é a estrutura da escola inteira e tudo o que envolve, que tu não tá fazendo um trabalho que vai passar ileso por ele, tá sendo vigiado o tempo inteiro e tu deve satisfações pros pais, tu deve satisfações pra coordenação, pra direção, pra equipe de professores, pra escola. Tu tem que, de alguma forma, expor o teu trabalho [...].

Estar na escola, atuando, assustou Clara no começo, mas, com o passar do tempo, ela parece ter conseguido perceber que a intenção de fazer alguma coisa pela sociedade podia ser concretizada também na escola de educação básica. Clara não quer a escola somente como um local para cumprir o seu trabalho; ela tem uma proposta pessoal de ensino e de escola em que acredita e que indica fazer parte da sua função como professora.

Mas isso, ao mesmo tempo, faz com que as pessoas não saibam quais são as ideias que tu tem e não saibam quem é a, que pessoa tu é. Porque, se tu não vai falar, tu pode, sei lá, em geral, as coisas, elas vão meio que se dividindo, as pessoas que acreditam em algumas coisas, e nem todo, tu não vai ter numa escola um grupo de professores que acredite na mesma coisa, na mesma proposta de educação e tal. E, pra fazer as coisas acontecerem, tu tem que começar a ganhar aliados; pra ganhar aliados, tu tem que, tem que mostrar quem tu é. Pra saber com que grupo de professores tu pode contar ou o que é que tu pode fazer e tudo o mais. Então... é, às vezes, são umas coisas, que, bom, eu acredito, vou defender essa ideia. E, se eu não falar, pode ser que eu seja um, sabe. Pode ser que as coisas vão. [...] Mas tá... Acho que é dessas coisas que a gente aprende e se constrói como pessoa.

Há uma intenção de Clara em ajudar na construção da escola, trabalhar em conjunto com outros professores, numa estratégia de construção da escola como seu lugar. Nas primeiras escolas em que Clara trabalhou – nas privadas – ela não conseguia falar, se posicionar. Mais tarde, já concursada, Clara passa por uma mudança grande, um amadurecimento como professora, que parece ter sido propiciado pela “tranquilidade” de um emprego público.

A estabilidade dá a Clara mais liberdade porque ela não vai perder o emprego. Talvez ela se sinta menos cobrada, o que facilita o estabelecimento de vínculos e a construção do sentimento de

pertencimento, porque o emprego está garantido. Por ser uma escola pública, Clara e os outros professores têm autonomia e participam da gestão como parte de sua função como professores.

Tem coisas que são muito difíceis, porque o que eu acho da Escola 4, então [...] mas... ao mesmo tempo em que é muito legal, que é uma escola autossustentável, porque tu não tem, por ser uma escola pública, tu não tem uma mantenedora que te cobre coisas. E a reitoria [...] não tá olhando pra Escola 4 o tempo inteiro, então, a gente é meio autogestor, o que é muito legal, que te dá liberdade pra fazer coisas, mas, ao mesmo tempo, existe uma relação entre os professores que dificulta, porque, às vezes, como um professor que tá no cargo de direção, ele foi teu colega antes, daí... a Escola 4, ela me deu uma vivência muito política de começar a entender como é que as coisas se organizam, muito além de uma... porque a forma como as coisas acontecem dentro da Escola 4 é nada a ver com o que vai acontecer dentro da Escola 3 ou dentro de uma escola particular, onde tu tem o diretor da escola, onde a escola te contrata e te descontrata, onde tu é submetido às normas da escola e tu pode até tentar te colocar, mas tu tem limite, tu tá correndo risco de, a qualquer momento, não estar mais ali. E a Escola 4 é um monte de professores doutores, bem politizados. Então tem um jogo político de... dentro da escola e que, ao mesmo tempo, é muito interessante pela vivência, mas assustador também, porque daí tu vai vendo que as coisas, às vezes, elas se tornam muito mais difíceis do que elas deveriam ou do que elas poderiam ser. Mas, particularmente, a minha relação com a escola e com os professores é... eu parto do princípio de que eu sempre é que tenho boa fé, né?, que as pessoas vão fazer as coisas.

Com dedicação exclusiva à escola, Clara e os outros professores também assumem funções em comissões e grupos na escola. Por isso, além de professora, Clara faz parte da comissão de ensino da escola.

E daí, depois, eu tenho a reunião da comissão de ensino, que eu faço parte, porque a pessoa, não basta ser professora, ela resolveu ser professora, coordenadora da equipe de trabalho, fazer parte da comissão de ensino que fica avaliando as propostas pedagógicas da escola.

Pelo fato de participarem na gestão e da organização da escola, os professores constroem relações de trabalho diferentes das que Clara tinha nas outras escolas, e, também, conseguem atuar diretamente nas modificações e melhorias da escola, na construção da escola. Como Clara define, são relações políticas, com alguns interesses diferentes, mas pensando na construção da escola. A partir disso, perguntei se Clara se sentia vinculada à escola.

Ô, se eu me sinto (risos). [...] Ah, eu acho que o vínculo é todo, desde a forma como eu participo ali dentro, até o meu contrato de trabalho, por ser um concurso público, dedicação exclusiva, eu acho que só isso já te vincula de uma forma diferente de qualquer outra. Por tu ter que ser dedicação exclusiva, eu acho que é um vínculo que muda muita coisa, porque tu, sendo dedicação exclusiva, tu deve pra escola outras coisas além de trabalho de sala de aula. Que é diferente de tu ser concursado público no município, que tu pode não ter

nenhuma outra atribuição que não seja ser, dar aula e ser professor, ter hora de aula e planejamento. Tendo dedicação exclusiva, tu é obrigado a oferecer alguma outra coisa, tu vai ter que ter projeto de extensão, tu vai ter que te vincular, né? Acho que só esse regime de trabalho, ele já te vincula muito. Depois, que tu fica dentro da escola e é o lugar em que, provavelmente, tu vá trabalhar por toda a tua vida, né?, se tu não mudar de planos,. Então, tu acaba convivendo e tu precisa trabalhar e conquistar os teus espaços e te relacionar com as pessoas, então. E eu acho que, dentro da EJA, eu consigo, não sei, eu me sinto vinculada, acho, pelo regime de trabalho e por ter espaço e conseguir fazer as coisas que tão acontecendo assim... Acho que ter um espaço, pra conseguir conquistar um espaço de trabalho, de reconhecimento do trabalho, de conversar com as pessoas, de conhecer o cara do bar, de conhecer o porteiro, de conviver bem com os teus colegas vizinhos de sala ali, das outras áreas, com os teus colegas da própria área. De entrar, eu acho que depois que eu assumi a coordenação, também teve um vínculo diferente, que é transitar entre secretaria, entre não sei o quê, que daí tu começa a ter que se relacionar com outras...

Na escola em que Clara atua, as funções como professora parecem satisfazê-la e fazer com que se reconheça nesse espaço. Essa escola oferece mais tempo de planejamento e um regime de trabalho de dedicação exclusiva, que, conforme Clara, já vincula o professor à escola e também o leva a querer ficar mais tempo ali, construir suas relações e conquistar o seu espaço.

6.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino

A escola onde Clara trabalha atualmente oferece condições de trabalho muito favoráveis para os professores, incluindo tempo para estudos e atualizações constantes, visando à construção da escola. Ao longo da entrevista, foi importante entender o espaço e a rotina dessa escola para saber mais da instituição e do que Clara faz ali.

Quando quis saber de Clara sobre sua rotina na escola, ela contou que atua em diferentes turnos e horários e, como destacado anteriormente, exerce funções de gestão na escola.

Ah, planejamento a gente tem horário, mas, dificilmente, eu consigo planejar na escola. Consigo ter ideias, juntar materiais, assim, mas na nossa sala. Então, tem a sala dos professores de música, além das salas de aula de música, e isso é muito legal, porque daí, também, é o momento em que a gente convive com vários professores e tu pode trocar ideias e tal. Mas... a minha rotina, é difícil. Do ano passado ou a que virá pela frente? [...] Mas, ah, é difícil porque a rotina, ela depende muito de que turmas tu atende. Então...

[...]

É, tá. Eu posso te contar minha rotina do ano passado, do semestre passado, e a rotina que vai ser neste primeiro semestre. Que vão ser coisas diferentes. Mas, em geral, tu tem dois turnos de folga e os outros oito turnos de trabalho.

E daí, nesses oito turnos, tu vai ter os horários de sala de aula, de planejamento, se oferecer, projeto de extensão ou se tiver projeto de pesquisa, e reunião na sexta-feira de tarde, sempre. Sextas à tarde é dia de reunião. [...] Daí depende das pautas. Às vezes, é reunião geral, às vezes, é reunião de equipe de trabalho. As vezes é reunião de área. Em geral sempre tem equipe de trabalho, porque as equipes precisam tar planejando se encontrar. [...] As equipes são, tão, são por: tem a equipe das SI, que são as séries iniciais de primeiro a quinto ano. A equipe das SF1, que é, agora, de sexto e sétimo ano. A equipe das SF2, que é oitavo e nono ano. A equipe do ensino médio e a equipe da EJA. Então, se divide mais ou menos e daí as equipes, na verdade, tem os seus projetos pra desenvolver, então, como tu organiza as disciplinas, como é que tu... O SF1, por exemplo, que é o sexto e sétimo ano, tem uma proposta que é bem específica deles, que seria muito legal que a gente, seria muito legal de fazer na escola inteira, mas ela é uma proposta que exige um corpo, ela exige uma estrutura muito grande, principalmente em relação a alunos e professores, tu precisa de muitos alunos pra atender. Não tantos, não, precisa de muitos professores pra atender não tantos alunos. Então, tu tem menos, tu tem, sei lá, uma, uma, tu vai ter duas turmas de 30 alunos, 60 alunos, e tu vai ter muito mais de seis professores. Então, tu não vai ter 10 alunos por professor, tu vai ter menos. Mas daí as reuniões são essas.

Clara explicou um pouco sobre sua rotina de trabalho na escola, que se diferencia da que tinha nas outras escolas em que trabalhou, destacando ainda não ter certeza das turmas com que trabalhará no novo ano letivo. E, como Clara atua na EJA, também trabalha durante a noite, das 19h às 22h, com aulas organizadas em dois períodos de 45 minutos em cada turma.

A minha rotina de trabalho vai ser: segunda-feira, de manhã, o grupo de pesquisa, que a gente conseguiu deixar, conseguiu não ter coisas na segunda de manhã. Segunda à noite eu vou pra EJA como coordenadora. Daí é uma noite só pra coordenação, que eu não entro em sala de aula. Terça-feira eu dou aula de manhã; provavelmente, eu vou ter projeto de extensão de tarde. Quarta-feira eu dou aula de tarde e de noite. Quinta-feira, quinta-feira, eu dou aula de tarde, quinta-feira eu dou aula de tarde.

Quanto ao espaço físico, Clara acredita que, da forma como a escola é construída e organizada, contribui para a convivência e o encontro entre os alunos. Também é possível acompanhar os alunos, ver e entender sua movimentação na escola.

O espaço físico? Eu acho muito legal. Um, porque fica no meio do mato quase. Não, fica ali no, tem [um morro] no fundo, que é muito legal e eu acho que faz realmente diferença estar ali. E acho que a disponibilidade das coisas, tem bastante verde, apesar de que eu acho que tem pouca árvore no terreno da escola, apesar de ter muita árvore em volta, nos espaços de socialização... Dos alunos, tipo pátio, eu acho que falta árvores, eu encheria aquilo ali de árvores. Mas acho que é muito legal, ahn... Então, a escola tem um, são três prédios: um prédio bem grande, dois prédios menores. Então é o bloco A, o bloco B e o bloco C. O bloco A tem dois andares e várias salas, daí salas de aula e salas de professores, das áreas, de direção, secretária, blá-blá-blá. E um saguão muito legal, que eu acho bem, um saguão grande que os alunos ficam por ali. Daí no bloco B tem o bar, a biblioteca e mais umas salas de aula das séries iniciais. E no bloco, C daí é o nosso bloco, que tem a sala de teatro, as salas de música e a sala de educação física. [...] Uma sala de, e daí os blocos ficam interligados.

As salas de música, teatro e educação física ficam em um bloco diferente, mas que permanece interligado aos outros blocos. Perguntei se, por ser desta forma, um bloco separado, ela sentia que tinha alguma diferença em relação aos outros blocos da escola, e, então, explicou:

Não, acho que não. Acho que é bem bom. Até porque eles são separados, mas tão interligados, e as pessoas, não sei, eu, a imagem que eu tenho, se eu pensar no colégio, é que tu consegue enxergar o fluxo das pessoas por todos os lugares, sabe? Isso eu acho muito legal. Porque os alunos vão aqui pras salas daqui, vão pra aqui, porque, mesmo que esteja separado, ele é aberto, de alguma forma, tu enxerga um movimento, não é um prédio que tu tenha só corredores, então, tu vê as pessoas circulando nos... No pátio ali, no meio, né? E os alunos têm que se movimentar de um lugar pro outro, isso é muito legal também. E tem o campo de futebol, a cancha, o refeitório, não sei o quê. E tem alguns espaços com árvores também, que eu acho que, se eu fosse aluna, eu ia gostar muito de estudar lá, pra quando tu vir dobrar o turno... [...]Pra quando dobra turno, tu fica ali conversando com os, tipo tem, as, tem as séries, a cada uma das etapas ali, elas dobram turnos em dias diferentes. Do ensino fundamental, dobra turno, sei lá, acho que é terça e quinta, e ensino médio dobra turno segunda e quarta. E nas tardes que eles não dobram turnos, os professores oferecem o laboratório de ensino, que seria a recuperação preventiva, né? Pra não pegar a recuperação lá no final. [...] [Música] também tem, mas dificilmente... a Mara é uma que, direto, dá, oferecia laboratório pra, principalmente, pros alunos que tavam entrando novos, porque trabalhava com flauta em geral. Eu ofereci já laboratório, mas ofereci não porque os alunos precisavam recuperar, mas porque a gente ia se apresentar e eles mesmos tinham pedido pra ter mais tempo pra ensaiar. Então, a gente oferecia o laboratório pra... E daí, nesses dias que eles vão pra escola de tarde, que eles não têm horário de aula a tarde inteira, daí direto tu vê eles sentados conversando e tal. E eu acho que isso é muito legal pra tu construir uma, porque, provavelmente, eles saiam lá com grupos de amigos, sabe? De pessoas que vão... e isso eu acho muito legal, porque daí tu leva um pouco da escola, porque se não, fico pensando: tá. Sai da escola e não...

A visão de Clara sobre o espaço físico mostra a importância que ela atribui ao encontro, à possibilidade de ver outras pessoas no espaço da escola e à convivência com essas pessoas. Acredito, pela descrição de Clara, que há uma organização física do espaço que contribui para a aproximação e a construção de relações entre as pessoas, tornando a escola um lugar de convivência, fato que também faz Clara gostar desse espaço.

6.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho

Para Clara, o tempo e o espaço de convivência na escola contribuíram para o seu amadurecimento. As relações, o vínculo e a experiência parecem

ter contribuído para que Clara se sentisse mais confiante. Clara falou sobre o seu processo de vinculação à escola, mas também enfatizou o seu próprio reconhecimento na profissão e a satisfação com o trabalho.

[...] pensei: *tá, eu vou fazer licenciatura porque eu quero ser professora*. Mas a coisa da licenciatura, depois, e na escola, em alguns momentos de crise, eu pensei: *ai, cansei, eu não quero ser professora de música, vou fazer outro curso. Que é que eu vou fazer? Biologia, licenciatura. Ai, não, daí não dá. História? Licenciatura*. Daí todas as coisas que eu pensava, eu pensava na licenciatura, daí eu disse: *tá, (risos) se é pra continuar dentro da escola, fica onde tu tá. Aproveita que tu já aprendeu algumas coisas...* Mas, na verdade, eu fui me apaixonando pela escola com o tempo. Eu tenho a impressão que o que fez eu entrar no curso de licenciatura foi porque eu queria ser professora de flauta e eu associei a professora, eu vou ser licenciada, porque, na verdade, a gente pode pensar: bom, se tu for bacharel, tu pode ser professor de flauta, né? Inclusive, tu vai ser muito melhor, tu vai ser um professor de instrumento formado em bacharelado, super... mas não passou isso pela minha cabeça, só passava ser professor. E acho que a EJA foi fazendo eu me apaixonar mais ainda pela escola, porque daí eu vi o quão... ai, o quão é legal ter esse espaço pras pessoas poderem usufruir, sabe? Ter um outro espaço pra conviver, pra aprender coisas e que não necessariamente ele tenha que te levar pra algum lugar mesmo. Porque eu acho que a escola, no ensino regular, ela vai te levando numa direção muito certa, né? Universidade. Então, tu vai sair daqui, vai indo, vai indo, vai indo, vai chegar lá, vestibular – agora não é mais vestibular, ENEM, universidade, blá-blá-blá, blá-blá-blá. A EJA, não. Tu vai entrar aí pra tentar recuperar algumas coisas que tu perdeu lá trás, e, bom, se quiser fazer ENEM, pode fazer. E daí acho que... com o tempo, eu fui, fui gostando assim de... e acho que as coisas que dão certo te fazem gostar também, porque, claro, toda vez que tu faz alguma coisa que tu acha, que sai achando que tua aula foi uma [porcaria], que tu faz tudo errado, não sei o quê, daí dá vontade de desistir. Em compensação, quando tu olha coisas que te deixam muito feliz e realizada, aí tu pensa: *nossa, acertei, olha que legal*. Daí isso te dá uma alegria muito maior do que a tristeza de antes... Daí tu: *tá. Ah, então vamo lá, vamo lá*. (risos) Mas eu acho que é legal porque é uma forma de tu participar da vida das pessoas, né? Participar de uma maneira ativa, não só de... e se tu consegue construir uma relação muito legal dentro da escola, daí é muito sensacional, isso me deixa muito feliz. Muito, muito feliz mesmo. Que numa escola de música tu não vai conseguir, porque as relações são outras, o tempo de convivência é muito menor, o tempo que as pessoas tão ali dentro vai ser muito menor. Porque na escola, mesmo que eu não esteja com os alunos todo tempo, eu tô caminhando, eles tão me vendo dando aula pra outra turma, a gente se encontra no recreio, na entrada, na saída, nas...

Entendo que um processo de reconhecimento recíproco ocorre entre a professora Clara e a escola, pois, quando Clara se coloca como profissional, mostrando suas intenções, a escola – e os sujeitos que fazem parte desse lugar – também parece passar a acolhê-la. Ela permanece na escola por receber um respaldo positivo, percebendo que o seu trabalho com música está funcionando. Clara se alimenta do retorno positivo da escola sobre sua atuação e isso a ajuda a traçar um caminho em direção à sua realização como professora.

Clara contou que tem uma ideia e proposta de escola que gostaria que acontecesse no local onde trabalha. Por isso, entendo que a autonomia e a possibilidade de realizar diferentes trabalhos na escola em que atua também fazem com que ela queira se manter ali.

Olha, na verdade, não como mãe, né? Agora como pessoa e professora... o que eu quero muito que aconteça é que... eu acho que até tô com fé aí nesse movimento que tá vindo de... tem aquela escola de educação libertária lá em Eldorado do Sul, né? Que, inclusive, é com um professor da Escola 4 que se aposentou, o Daniel, que foi ser... Que vai na ideia da proposta da Escola da Ponte, tem um movimento que tá se juntando, de um grupo de pessoas, pra conseguir fazer, colocar em prática a proposta da ideia da Ponte aqui. Que é, na verdade, eu acho, o que eu acharia o ideal como escola, é transformar ela num lugar de... não sei, eu vou falar num lugar de convivência. Não é um lugar de convivência, porque ele já é, não deixa de ser, né? Mas... um pouco menos disciplinarizado e um pouco menos rígido, porque eu acho que... a escola que eu vejo, o jeito que eu vejo, ela é muito compartimentada em todos os sentidos, até da estrutura física, como ela é construída, com um monte de salinhas e é tudo super assim. E esse mesmo compartimentado, ele vai da forma como os professores trabalham, a forma como as pessoas conversam e como elas interagem dentro da escola e tudo mais. Então, o que eu acho que seria muito legal era de abrir, fazer da escola um grande salão, onde todo mundo se enxergasse e que pudesse se movimentar, mas tá, utopias, que vai, com o tempo, a gente vai construindo melhor as ideias (risos). E eu acho que ali no colégio tá começando... porque eu fui... não sei se de propósito, sem querer, se foi acidental, acidental eu acho que não foi, mas (risos), quando vê, eu tava ali, comecei a fincar o pé na EJA, querendo tar naquele espaço e brigando por aquele espaço, meio que levantei a bandeira ativista e vou defender. Mas, ao mesmo tempo, como eu me relaciono bem com as pessoas, tem sido legal, porque eu vejo um espaço que tá... assim, eu começo a ter ideias pra... e daí, isso eu tô falando nem de professora de música, né? Tô falando agora pensando numa proposta de escola mesmo. Mas de ter colegas que compartilham ideias muito parecidas e ver que existe um espaço pra construir essas, pra tentar construir uma coisa um pouco diferente do que... avaliações semestrais e... provas e tudo mais. Então, ao mesmo tempo em que tenho muitas dificuldades, às vezes, nessa coisa da lida com as pessoas, desse jogo político, eu fico bem feliz de ter um espaço pra... porque eu vejo um espaço onde as coisas podem acontecer.

Clara apresenta um ideal de escola, uma proposta com que ela sonha, mas que tem relação com a experiência que ela vem desenvolvendo na EJA. A parceria construída com colegas professores da EJA faz com que Clara possa chegar perto do modo em que acredita e como gostaria de ensinar.

E ali na EJA tá muito legal. A gente tá fazendo um trabalho de... eu acho que tem muitas coisas pra evoluir, mas a gente se organiza por blocos de conhecimento, então, cada dia da semana é um bloco. Nosso bloco é teatro, artes visuais, que não tem professor no momento, mas teremos em breve, esperamos, mas é teatro, música, artes visuais e educação física. E entrou uma professora de informática, que não tava se encontrando em nenhum lugar e foi acolhida pelo nosso bloco. E ela nunca gostou de dar aula de informática, assim, pra ensinar Word, não sei o quê, não sei o quê. Ela sempre gostou de ensinar coisas que fossem aplicadas. Então, bom, vou fazer Word porque eu preciso aprender a editar texto. Eu preciso aprender a editar texto por causa

de alguma coisa, não vou simplesmente abrir o Word e fazer. Então, ela acabou denominando a disciplina dela de Cultura Digital. E daí já faz uns... acho que agora tá indo pro terceiro... tá indo pro terceiro semestre... que a gente tá trabalhando juntos. E daí, como tá indo pro terceiro semestre, a gente começou com uma ideia que eu pensei, porque ela ficava o tempo inteiro: Ah, vamos trabalhar. Porque tudo que ela queria era não ser uma disciplina, que ela entrasse como uma ferramenta pra um trabalho que a gente fosse desenvolver.

São os interesses em comum que fazem com que esses professores se reúnam com Clara para desenvolver seu trabalho. Pela narrativa de Clara, entendo que os professores buscam parcerias na escola como forma de ali se sustentarem, de construir relações para não se sentirem sozinhos.

Então, ah, se eu tô trabalhando com música, eu preciso da internet ou preciso editar som. Então, ela [a professora de informática] entra com a parte que ela conhece... mas ela não queria ser uma disciplina com conteúdos dela. E daí, o tempo inteiro, ela foi cutucando pra gente conseguir. Só que eu me sentia muito pressionada, porque eu não conseguia ter ideias de que é que eu precisava dela e eu penava: *não dá, tu tá interferindo no meu planejamento* (risos). Aí um dia, eu tava lendo um texto e daí eu pensei: *achei, achei. Agora a Maria vai ter que ficar feliz, porque eu achei o que vai ser, alguma coisa que a gente vai poder trabalhar junto*. Que era um texto que falava... um texto que era um escritor, o título do texto era Infância, Canção Popular e Ação. E daí ele falando, contando como é que ele achava que as músicas tinham contribuído tanto, com a educação dele, quanto a escola e quanto a família. Aí, ele escolhendo algumas músicas, dizia qual era a música e dizia porque aquela música ia fazendo parte da vida dele. Daí eu pensei: *pronto. Tá, então tá. Maria vamos fazer uma linha do tempo musical de cada um deles?* Daí eu pensei: *tá, eu trabalho o texto com eles, a gente escuta as músicas, a gente vai conversar sobre música, sobre as músicas, pra começar a incentivar uma reflexão que não seja só o gostei ou não gostei, mas tentar envolver memória, envolver um pouco de... sei lá, recuperar um pouco a história da vida e trazer a música pra vida deles de um jeito, né?, tentar ver se eles conseguem enxergar a música na vida deles bem, ahn... não é participativa, mas, enfim, fugiu a palavra. Mas... como fazendo parte da vida deles. Daí eu ia trabalhar todas essas coisas e ela ia trabalhar a coisa de mexer no Power Point, de conseguir baixar as músicas da internet ou pegar os links no Youtube e tal. E daí a gente ia construindo textos, e também na ideia de trabalhar com escrita, porque isso era uma coisa que a gente já tinha conversado em equipe, de trabalhar mais a parte de escrita deles que é bem... bem falha.*

O vínculo entre os professores e as áreas de ensino é desenvolvido a partir da convivência e da cooperação, resultando em um trabalho interdisciplinar, que não acontece sem esse vínculo. As relações construídas entre eles os fortalecem na escola e sustentam suas ideias e práticas.

E daí a gente fez um semestre isso. Deu mais ou menos certo, porque a gente errou os tempos pra cada uma das coisas acontecerem, de a gente achar que ia dar conta e eles demorarem muito mais tempo pra entender as coisas do computador do que a gente tinha, não sei o quê. Daí no segundo semestre, a gente aperfeiçoou e propôs pra turma... e propôs pra turma seguinte. Bom, moral da história, resumindo, pra não ficar contando todas as coisas: a gente conseguiu organizar e daí, no segundo semestre, entrou o professor de teatro e a gente fez, eu trabalhei com apreciação com eles, com leituras de, meio

análise musical, mas assim, com textos que descreviam as músicas pra gente começar a prestar atenção mais em elementos bem específicos da música, da linguagem musical e tal, daí trabalhei paisagem sonora, a Maria trabalhou com o Audacity, o William trabalhou com radionovelas e, no final, daí a gente fez algumas composições na música e, no final, eles construíram umas radionovelas que ficaram muuuito legais. Eu levei um monte de cacareco dos meus instrumentos pra gente construir as paisagens sonoras e várias das paisagens eles usaram na montagem das radionovelas, daí gravaram sobrepondo sons e tal. Daí agora, o próximo semestre, essa turma que foi a turma experimental do 1º, que passou pela experimental, porque é 1º, 2º e 3º ano; daí, no 1º a linha do tempo; no 2º; essas radionovelas e; agora; a gente vai tentar fazer um vídeo, juntar imagem, som. Então; primeiro foi som e texto e daí, não; primeiro foi texto e som, daí imagem. Daí no último, a gente tá bolando, mas daí tá legal, porque foram três semestres, aos poucos, a gente tá vendo uma forma de integrar e... e a Maria é muito organizada pra isso. Daí ela fez umas entrevistas, fez umas autoavaliações ali dos alunos, umas avaliações das atividades e tal. E daí no fim, a gente... acho que vai ser legal, daí essa última turma que vai ser a primeira, eu vi que, a cada semestre, a gente tá aperfeiçoando a nossa prática e vendo quais são os tempos que a gente precisa e tal. E o resultado final é muito legal. Então, isso também é muito bom, de tu encontrar parcerias e a gente poder experimentar e tal, e aos poucos ir... [...] Bem, é... daí no fim, eu tô feliz ali, bem feliz. De vez em quando, dá uns, quando rola uns estressezinhos, mas daí faz parte de trabalho, né? Qualquer trabalho. [...] É... é com professor. Com aluno muito dificilmente tem, com o meus, né?, grandes. Com os pequenos daí, porque eu acho que isso realmente faz toda a diferença, vou repetir, mas é que o fato de tu tar na EJA e tu lida com as pessoas, tu lida direto, essa relação direta com quem, tu não tem um intermediário, que são os pais, né? Porque tu pensar, as crianças: tá, tu tá lidando direto com elas, mas tu deve satisfação pros pais o tempo inteiro. E tu não tem, eu não sei, é diferente.

Os resultados das práticas em parceria fazem Clara feliz e alimentam a sua crença na escola e na possibilidade de experimentar um modo de ensinar no qual acredita. São as relações construídas na escola que impulsionam Clara a se reconhecer nesse lugar e, através das experiências, se desenvolver profissionalmente.

[...] porque, quando eu saí da Escola 3 pra entrar na Escola 4, eu já tava me sentindo muito à vontade lá mesmo, me sentindo professora da escola. Um, porque eu me dava superbem com os professores, me dava superbem com o... aquela coisa que tu entra e: tá, eu conheço as pessoas, vou conversar com elas, eu faço o meu trabalho, elas sabem como eu faço o meu trabalho, a gente conversa, tá tudo... Acho que deve ter juntado amadurecimento físico da pessoa, [...]psicológico também. Um amadurecimento como pessoa, um amadurecimento como profissional e daí de ter dado tempo de tu realmente viver dentro de uma escola com, não só passar um ano pela escola, mas de tu ver que teu trabalho tá... e depois, eu sei que eles gostaram um monte, porque a minha filha continua estudando lá, né? Ficou, ela ficou lá. E daí direto eu vou lá buscar ela, encontro as professoras e tal, e a gente conversa um pouco, mata a saudade.

Entendo que o desenvolvimento profissional, para Clara, exige que se construa esse sentimento de pertencimento, essa sensação de bem-estar na escola. O convívio com as pessoas na escola e a construção de relações

satisfazem Clara, que também se mostra mais confiante e feliz com sua profissão.

6.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO

Cada escola é única, com especificidades no seu funcionamento e nas suas regras, no tamanho, no número de alunos e professores, assim como no espaço físico e nas relações interpessoais. Essas características fizeram muita diferença para Clara no início de seu trabalho como docente. A relação que ela desenvolveu com cada instituição foi diferente e nem sempre funcionou, fazendo com que ela também não se sentisse pertencente àqueles espaços.

Isso é muito louco, né? Porque tu pensa que, tudo bem, sou professora de música, mas eu sou supertímida, mesmo que eu seja muito descontraída com meus amigos, eu não sou uma pessoa que vai chegar aqui... Mas tu tá na escola, tu tá dando a cara a tapa e, sendo professor de música, direto as pessoas acham que tu é o cara que vai (risos) ser animador da torcida lá na frente. *Oi, pessoal, todo mundo levanta a mão...* (risos). Então, eu acho que isto também me deixava muito nervosa. que era de receber as pessoas e tal. Daí na Escola 2, porque na Escola 1 eu tinha tudo isso e uma insegurança muito grande, mas a vantagem de ser uma escola muito pequena com meu grupo de professores, que eram muito acolhedores. A coordenadora era superquerida e tal. Então, eu me sentia à vontade pra conversar e tudo mais. Daí eu saí de lá pra entrar na Escola 2, porque, obviamente, me pagavam mais, eu ia ter mais turmas e era um colégio bem mais conceituado que, e muito maior. Consequentemente, eu tava sendo vigiada muito mais do que... Então, num colégio daquele tamanho, eu era uma professora perdida no meio dos professores. Não tinha uma tensão de sentar no recreio, na Escola 1, a coordenadora ia pra sala dos professores, que era desse (faz gesto de pequeno) tamanho, a gente ficava todo mundo ali conversando, porque era, sei lá, cinco professoras, a coordenadora e eu, de professora de música. Na Escola 2, tu tinha uma sala dos professores que era maior do que o meu apartamento e... a pessoa supertímida não ia chegar, chegando... ah, sei lá, não consigo nem explicar o que eu acho que, pra mim, tinha uma coisa quase... não consegui, o ano inteiro que eu trabalhei lá, eu não consegui me sentir acolhida em algum momento. Acho que uma parte minha, uma parte da escola, provavelmente, uma parte minha bem grande de ser tímida, de ter medo de me colocar. Então, chegava nas reuniões, era aquele monte de professores, eu (suspiro) vou ter que eu falar, supernovata, com um ano de escola, não era uma coisa que eu saí chegando, dando peitão assim...

A necessidade de ser acolhida e ter apoio na escola está refletida nas falas de Clara. Os primeiros anos de docência, de conhecer a escola e se reconhecer como professora, parecem ter sido um pouco frustrantes para ela.

E com os alunos também. [Durante] um tempo, tinha uma outra professora de música, que trabalhava com educação infantil e eu trabalhava com... Ela trabalhava com educação infantil, 1º e 2º ano, e eu trabalhava com 4º e 5º. E foi, a seleção foi com entrevista, com prova didática e tal, não sei o quê. E eu tinha passado e na entrevista eu tinha até sido bem peituda (risos). Mas daí, na hora, e aquela coisa de, sabe?, de, às vezes, não saber muito bem com quem conversar, quem é que tu tem de parceria mesmo. Daí tinha as gurias que eram professoras das turmas, mas, ao mesmo tempo, era aquela coisa. Então, foi um ano que, pra mim, foi tri sofrido, porque eu nunca me senti super ahn... à vontade, assim de: ah, estou no meu lugar aqui, chego, vou e me sinto superbem. E sentia uma coisa meio... E daí, tá. Chegou fim do ano e eu fui demitida, né? Foi minha primeira e única demissão da vida, foi horrível, chorei até morrer, daí tu te sente uma merda. Pensei: ai, eu não acredito, claro. Mas daí assim, eu acho que foi se construindo todo o quadro, sabe? Eu também não fui, eu fui meio que já me protegendo daquela coisa que eu achava que não era muito legal. E daí quando eu, daí fui demitida, fiquei acho que um mês demitida e entrei em fevereiro na Escola 3. E daí, na Escola 3, não sei se por ser menor, talvez a Escola 2, pra mim fosse meio opressor, não sei.

Percebo que, para Clara, sentir-se bem e pertencente à escola está muito vinculado às relações que ocorrem naquele espaço. Clara parecia sentir a necessidade de descobrir o seu jeito de ser, como pessoa, de se perceber nas relações dentro da escola, e de perceber a sua maneira de lidar com o que surgisse no dia a dia.

Meio, ah, não sei explicar. Mas a Escola 3 me pareceu muito mais, muito menos, ai, como é que, eu não sei direito como explicar isso. A Escola 2 parecia que tu sempre tava pisando em ovos e tu tava sendo vigiada o tempo inteiro, que tu tinha que meio que justificar todas as coisas, sabe? Era mais vigiado. A Escola 3, eu me sentia bem mais em casa de ver que: tá, tenho parcerias, sabe? De tu, não sei, me senti acolhida de novo. A Escola 2 tinha um histórico, por exemplo, de ter, porque eu não fui a única professora demitida no fim do ano, né? Fui eu e mais uma leva de uns 20. E tinha um histórico de que, porque chegou final do ano e era o assunto na sala dos professores, porque todo fim de ano sempre era uma, sempre dava uma lavadinha assim no corpo docente. E era um histórico do colégio, tinha alguns professores que tavam lá há mais tempo, sei lá, oito anos, nove anos, mas que, em geral, eles não... eles faziam isso meio de... porque eram os boatos. Em compensação, na Escola 3 tinha professoras que tavam há 20 anos na escola. E ali eu tenho certeza que, se eu tivesse, se eu tivesse, se eu não tivesse na Escola 4 agora, provavelmente, eu estaria ali ainda como professora de música, sabe?

Ao construir relações interpessoais e parcerias, Clara começa a se sentir mais ligada à escola, o que indica que ela também começa a fazer parte desse lugar e se sentir bem ali. Mesmo assim, Clara reforça que, em alguns momentos, se sentiu “pressionada pela coordenação”.

Uma vez, ela veio conversar comigo e perguntou: *ai, Cla*. Cla não. Ela me chama de Clara. *Ai, Clara, ahn... quem sabe tu não...?*, Ai, me sugeriu pra eu mudar de repertório, porque os alunos do nível 2 não tavam gostando muito do repertório, porque eu tava trabalhando as mesmas músicas de sempre. Eu não sei como é que chegou essa informação lá, mas eu pensei: *bom, de*

*alguma forma, chegou, seja pelos alunos pequenos, pelas professoras ou por ela tar escutando, sei lá. Estão insatisfeitos de alguma forma. Mas foi muito, eu sempre achei ela muito legal e muito tranquila, porque daí ela falou isso, deu aquele arrepiozinho na espinha, pensei eu: tá, porque também eu nunca gostei de ser criticada, né? Tenho dificuldade de... Eu gosto que as pessoas gostem de mim, daí quando eu... (risos) eu só faço tudo pra fazer tudo tão direitinho e daí a pessoa vem me dizer que eu não tô fazendo, não é legal (risos). Mas daí tá. Daí... teve uma outra vez que a irmã diretora resolveu, chegou assim, mas foi uma coisa de [faltar] duas semanas pra festa de dia dos pais e ela me chamou e disse: *Ai, Clara, vamos fazer uma apresentação?* E eu achava superlegal que nunca me envolviam nessas apresentações de nada, porque as profes ensaiavam com os alunos, eu sempre achei isso muito tri, porque eu pensei: tá, eu posso desenvolver a minha aula pensando nos meus objetivos aqui, sem ter que me preocupar com a Páscoa, com a Festa Junina, com o dia dos Pais, então... Então, eu não me preocupava mesmo com isso e não fazia um repertório que fosse pra isso. Daí ela disse meio que perguntando, mas perguntando que eu senti que não era uma perguntadinha.*

Clara relembra que, diante da "pressão" da diretora, ela, inicialmente, sentiu dificuldades para definir sua posição e acreditar num possível diálogo. Clara parecia ter dificuldades para estabelecer uma relação com a direção da escola em que não deixasse de lado a sua autonomia como professora.

*Vamo lá, né? Tamo te botando na parede. Daí eu pensei: [...] que é que eu vou fazer? Daí saí catando músicas pra pais, músicas pra pais, daí eu tava enlouquecendo e disse: *eu vou me demitir. Tá. Eu vou dizer eu não vou fazer, mas também não vou mais trabalhar aqui e tal* (risos). *Não tem o que fazer.* [...] E daí eu fiquei surtando por uns dias e daí eu pensei: *quer saber? Azar. Não vou fazer música de pai coisa nenhuma. Vou pegar a música que eles tão ensaiando, as que eles tão melhores, a gente vai apresentar o que tiver de repertório.* Uma música por turma, por nível, né?, na verdade. E daí foi muito legal e o mais legal de todos: os pais, eu acho que gostaram. As crianças, acho que gostaram, porque daí ficou uma, eu fiquei feliz com a apresentação também. Porque foi uma apresentação, um, que não era um CD tocando e as crianças fazendo mímica das palavras que tavam acontecendo. Foram as crianças cantando mesmo, eu tocando violão e com repertório que era o trabalho que tava, foi pra mostrar o trabalho. Eu pensei: *ah, isto é legal, tu mostrar o trabalho e eles ficaram felizes de se apresentar.* E o mais bonitinho de todos daí foi o maternal. *Ai, sério, o maternal foi a coisa mais linda do mundo* (risos). Era aquele monte de bebezinho de fralda [...].*

Clara exigia de si mesma dedicação às escolas, e, ao mesmo tempo, sentia dificuldade e insegurança de se colocar como profissional responsável por suas aulas e decisões. Clara, como mãe, também percebe a exigência dos pais em relação à escola, o que parece reforçar o sentimento de cobrança presente nas escolas privadas em que atuou. Uma exigência que está ligada ao entendimento de que os professores estão prestando um serviço aos alunos e pais. E os pais têm expectativas em relação à escola, assim como a sociedade, de modo geral.

Como mãe, eu acho que eu não sou uma mãe que olha pra escola como as outras mães. Se eu não fosse professora, talvez eu enxergasse... isso é uma coisa que eu acho que deve ser muito difícil pros filhos de professor. Porque, talvez isso tenha me marcado também, que era essa coisa da minha mãe ser professora da escola em que eu estudava também, porque minha mãe era professora estadual e eu estudava no colégio em que ela trabalhava. Que a relação de mãe, ela é, nunca é... porque eu ficava olhando os pais, as mães dos meus alunos, o que eles cobravam da escola, o que eles cobravam dos professores e cobravam da escola como um todo assim, era uma coisa que eu nunca ia conseguir fazer, de tu exigir que a escola... não é, porque não é nem, não sei, mas eu senti uma coisa meio de superproteção e de querer que seu filho seja, tá, os filhos vão ser especiais pros professores, mas eles tão ali numa turma de 30, eles não vão ser filhos dos professores, né? Eles vão ser alunos, e a gente precisa... então, como mãe eu sempre vi, sempre consigo enxergar muito o lado dos professores e da escola, então...

Percebo que Clara consegue tornar a relação com a escola mais tranquila, superando o receio de se posicionar como professora, quando passa a confiar mais no próprio trabalho. Ela relembra um momento em que recebeu um retorno de sua antiga escola.

E um dia, eu cheguei lá e a coordenadora pedagógica lá, que era nossa, disse: Clara, onde é que tu tá mesmo? Daí eu disse: na Escola 4, não sei o quê. Daí ela disse: ah, e quantas horas tu trabalha lá? Daí eu disse: Ah, são 40 horas, mas é dedicação exclusiva, eu não posso ter contrato. Ela: ai, que pena. Eu ia te convidar pra voltar aqui pro colégio (risos). Eu pensei: ai, então eu devo ter acertado em algum momento, se ela quer me convidar.

Clara continua sua narrativa lembrando outros momentos de reconhecimento do seu trabalho, que, inclusive, se tornaram recompensadores e a alimentaram, dando-lhe ânimo para continuar.

*Que teve alguns episódios assim, de bolas dentro, que eu pensei: uh, yes! Eu não lembro que brincadeira que eu fazia e era uma turma do 2º ano ou do 1º ano, eu não sei. Ai, era uma brincadeira que eu fazia, que eu não sei o que é que, não lembro mesmo. Porque daí, bom, eu saí de lá em 2000 e final de, não, eu saí de lá em 2011, mas 2011 nas férias, né? Dei aula até 2010. É. Foi em 2008, 2009 e 2010. E, desde então, eu não trabalhei mais com essas crianças tão pequenininhas, com essa faixa etária de berçário até 2º ano. Daí agora, eu já esqueci meu repertório todo. De vez em quando, eu pego uns cadernos que eu tenho aí anotado pra lembrar, porque eu tinha um repertório infantil bem bom, bem grande já. E eu me divertia. E tinha uma das brincadeiras que eu fazia, que era alguma coisa que a gente passava muito tempo em silêncio assim de... Ai, não lembro, mas, enfim, era uma turma que não era uma turma superssanta, e daí, uma hora, eu só olho pra porta e tá a coordenadora pedagógica com uma mãe do lado apresentando a escola. E ela chega bem na hora que era o momento mor de silêncio da música, daquela coisa linda, daquela turma em roda e todo mundo concentradíssimo, assim se olhando (risos). E ela: *Aqui é a professora de música (risos). Aqui é a sala de música, aqui é a professora de música.**

Clara passa a reconhecer o seu trabalho como professora de música na escola e também começa a perceber o reconhecimento de sua atuação por parte da escola. Entendo, a partir da narrativa de Clara, que ela

precisava desse reconhecimento dos outros para se sentir mais segura, se tranquilizando quando recebia respostas positivas, e para construir uma relação com a escola. A própria exigência de Clara parecia dificultar os seus primeiros anos nas escolas, pois ela sentia a necessidade de provar a sua capacidade de atuar como professora, mesmo com pouco tempo de atuação na escola.

Porque, claro, 1º ano, 1º ano, dentro de uma escola, eu acho que ele é o mais traumatizante de todos. Que é quando tu vê que tu não vai chegar ali, que tu tem muitas outras coisas pra fazer e que tu tem que provar que tu é capaz pras pessoas (risos), pra muitas pessoas. Mas, enfim.

Conforme Clara, o momento de chegada nas escolas é difícil, o que ela demonstra também por sua insegurança. Mas os momentos em que sua prática em sala de aula é reconhecida, em que tem um retorno positivo ou, pelo menos, sente que essa prática converge com o que a escola espera dela, fazem com que se sinta bem ali, cumprindo possíveis expectativas e construindo uma relação com a instituição.

Na escola atual, no trabalho com a EJA, Clara tem menos cobrança e isso faz diferença no modo como ela se sente na escola, na relação que ela constrói ali, que também está ligada ao ideal de escola que ela tem e que acontece na EJA.

E trabalhando na EJA da Escola 4, daí eu acho que uma das coisas, além das pessoas da EJA, uma das coisas que me fazem gostar muito – eu tô pensando isso até em função do trabalho de eu tar escrevendo e vendo como a escola se organiza, que é um pouco... isso daquela utopia de como eu gostaria que uma escola fosse –, a EJA, ela permite muito mais, porque as pessoas tão te cobrando muito menos. Não que ela, não que tu tenha que fazer um trabalho menor, né? Ou dar menos, ou trabalhar menos, ou te dedicar menos. Mas é porque uma escola regular, ela vai ter um monte, o ensino regular, básico, onde as crianças são obrigadas a tar, eles têm índices de... índices de aprovação, índices de avaliação. Então, tu tem um monte, um milhão de provas pra dizer se o teu trabalho, tá todo mundo ali em cima: *não, cara, a escola tal tem tantos por cento de aprovação no ENEM, não sei o quê, tá em tal lugar, ranking, blá-blá-blá*, tudo... Então é uma tensão o tempo inteiro. Os pais tão em cima: *tá, mas vocês vão fazer meu filho passar no vestibular da UFRGS ou vocês não vão fazer?* Então, tem uma liberdade, eu acho que tem uma liberdade, e, do meu ponto de vista, uma obrigação do colégio de tentar inovar, mas, ao mesmo tempo, não é tão simples assim, porque tu precisa romper com um monte de ideias, que não são só dos professores, mas entre os alunos, entre os familiares dos alunos e tudo mais. E a EJA são pessoas adultas que vão de livre e espontânea [vontade], tu não tem que dar satisfação pra pais de alunos, até porque muitos talvez nem tenham mais pais.

Por trabalhar principalmente com a EJA, Clara tem uma relação direta com os alunos, quase sem envolvimento com pais ou familiares.

Tu lida diretamente com eles. Então, se eles não são tão satisfeitos, a comunicação é muito direta. Se eles não são tão felizes, eles vão te dizer e eles procuram a escola com um monte de... então, é um espaço que eu não preciso ter preocupada com o vestibular. Um, porque eles estão ali, no caso da Escola 4, vão ficar um ano e meio, no máximo, se eles entrarem no primeiro ano do ensino médio até chegar no... no final. Então, não tem nem como a gente pensar em trabalhar os conteúdos básicos do ensino médio, assim, os conteúdos por série, porque tu vai ter que fazer uma adaptação. Nessa adaptação do que tu vai trabalhar, tu já tem como, tem como pensar em adaptar os tempos, em como é que as coisas se organizam, os conteúdos, as disciplinas e tal.

Clara se sente mais segura na escola atual porque não se relaciona tanto com os pais e não há cobrança da parte deles quanto à sua atuação. Mesmo quando atua com outras turmas, o contato com os pais quase não acontece, não havendo uma relação direta com as famílias. Clara parece gostar de lidar diretamente com os alunos, sem ter "intermediários".

Mas os pais também, é o tipo de coisa que o professor de música, o tempo em que eu trabalhei com ensino médio, por exemplo... Mas daí chegava a entrega de pareceres, a gente tinha que ter todos os professores ali, à disposição, né? Eu acho que, sei lá, um ano e meio que eu fiquei trabalhando com o ensino médio, ou dois anos que eu fiquei trabalhando com o ensino médio, se teve três pais que vieram falar comigo na entrega dos pareceres (risos), deve ter sido o número máximo. Eles estão ali preocupados com a matemática, português, né? Não são muito preocupados. Então, acho que, de certa forma, essa relação, a menos que tu queira ser um professor muito ousado e realmente reprovar um aluno na música, se não, acho que a relação dos... com os pais não é tão...

No convívio com as pessoas da escola, Clara se constrói como professora. Ela percebe que o modo como se coloca na escola, o seu modo de agir, pode também modificar a maneira com que as pessoas agem em relação a ela.

Tornar a escola um ambiente agradável é muito importante para Clara gostar de estar ali. Ela parece entender a escola como um local de convivência, de construção de relações pessoais e de confiança. Perguntei o que Clara entende que um professor aprende com a escola e ela respondeu:

O que eu acho que a escola possibilita, daí se o cara vai aprender ou não também, talvez não queira, mas, ah, porque isso é difícil, né? Depende de... pois é... é que existe uma coisa, não sei se eu consigo explicar, porque eu acho que existe uma possibilidade: pra mim, é a relação com, do ser humano com o ser humano na escola, é o que mais importa, pra tudo. Pra qualquer coisa que tu vá fazer, essa, é como tu encara as pessoas, e acho que uma, e isso é uma das coisas que eu acho mais bonito da [escola], porque é um reflexo da sociedade, e as relações que tu constrói ali, quanto mais bonitas elas forem, maior a chance de tu, é, não sei, pode ser romântico, tá? Depois, aí... [...] Ai, que lindo, mas eu acho que as relações que tu constrói ali, elas vão se refletir em outros lugares além de tu, de... digamos, é, ou não, também não, né? Não é uma regra, mas eu acho que é uma possibilidade.

Entendo que Clara percebe a escola como parte da sociedade, mas como uma instituição que tem relações construídas naquele determinado espaço. Ela quer que essas relações se reflitam como algo bom na vida das pessoas que fazem parte da escola, como um exemplo de convivência positiva. Clara sente a necessidade de compreender seus alunos e se colocar no lugar deles, criando uma ligação.

Então, eu acho que, na escola, o que eu vejo assim, e conversando com alguns colegas que compartilham de... [...] que compartilham coisas, uma das coisas que eu acho mais legal, e que eu fui aprendendo aos poucos, e daí mais com os alunos pequenos, nem tão pequenos, de ensino médio, de oitava série, não, de qualquer idade, né? Mas, como eu tava ali, como professora dessas turmas – porque os alunos da EJA, tu já vai ter isto, de reconhecer e respeitar eles e ter um trato, porque eles são adultos; às vezes, eles são muito mais velhos que tu, tu não ficar, menosprezando ou ahn... não sei, não sei se é ignorando a palavra, mas subjogando, sei lá. Ou até julgar qualquer ação ou pensamento, é mais difícil, porque tu te coloca numa situação de que: bom, tá. Eu tô como professora aqui, eu sei, né? Tô num papel diferente, mas, possivelmente, o cara sabe muitas coisas que eu não sei também, já viveu um monte, eu devo respeito ao tempo de vida que ele tem, no mínimo, né?, se eu não for pensar em tantas outras coisas. Mas o que acontece no, com as crianças e adolescentes e tal, em geral, é do achar que tu vai impor ou que tu tá ali, às vezes, pra ditar algumas coisas. E tu conseguir enxergar eles como pessoas, e daí isso, isso eu acho muito legal, e eu talvez, eu tenha que, só que aí é que tá, eu vejo isso, um, porque, talvez, eu seja superjovem e sempre me senti muito próxima deles, assim de pensar: bom, eu recém saí da minha adolescência, que eu reconheço um monte de coisas que eles tão fazendo como minhas, que fizeram parte da minha pessoa, entende? Então, não vou sair julgando eles ou, mas que eu vejo isto: a escola, ela te possibilita esse espaço de tu conviver e conseguir se construir como ser humano e construir essas relações, mas não necessariamente, entende? Porque, ao mesmo tempo em que a gente já teve reuniões de professores que tão os caras lá: ah, porque o fulano de tal, ah, não faz nada, chega ali, fica não sei o quê, tá meio que, ah, não, daí não sei o quê, drogas. Eu pensei: *peessoal, vocês não tiveram adolescência? Não foram, vocês não lembram se vocês não fumaram maconha no colégio, os colegas de vocês fumaram? Vamo combinar. Alguém fugiu da sala de aula, pelo amor de Deus* (risos)?. O problema não é aquela pessoa ali, (risos), o problema é que ele é um adolescente (risos) e tá na escola, e daí tu tentar entender o lado dele, bom, vamos tentar construir isso, ver uma forma melhor de tu não sair julgando todo mundo e achando que tu tem que mudar as pessoas. Vamos aceitar mais o jeito que as pessoas são e sabe, tentar ser mais compreensivo e daí isso vai refletir na... e eu acho que aquele espaço, como ele é um espaço de... ele é um espaço constante de convivência, não tem como, porque tu entra ali, tu tá com pessoas o tempo inteiro na tua volta, não tem opção, porque se tu não tá na sala de aula com aluno, tu vai tá no corredor com professor, tu vai tá na tua sala, tu vai tá, não, é muito difícil, só se tu entrar no banheiro e se trancar pra tu não conviver com ninguém, entende?

Quando Clara destaca a escola e a convivência naquele espaço, ela entende as relações embasadas no compreender um ao outro. Ela quer a escola como um lugar de convivência e de reconhecimento do outro e da alteridade. Clara percebe que quer e precisa fazer parte das relações

construídas na escola e que, para isso, deve compreender o jeito das outras pessoas. Para Clara, como professora, só o fato de estar na escola foi muito importante na sua trajetória.

Então, [a escola] é um lugar que é um laboratório (risos), um laboratório social assim, de, bom, vamos entrar. E acho que isso é uma das coisas que faz eu gostar mais de... da escola. É essa, é, acho que essa oportunidade, isso que ela te oportuniza de conviver com as pessoas. E tentar fazer um pouco diferente, pelo menos ali dentro... mas não significa que os professores aprendam com isso, né? Nem que a escola aprenda com isso, mas que existe a possibilidade. Do meu ponto de vista, existe.

Clara vai aprendendo a lidar com os alunos. Ela destaca a questão de limites, de não querer estourar, ser brava, pois ela tem como princípio de suas relações a compreensão e o amor. No entanto, ela tem dificuldade de vivenciar ou concretizar isso em sala de aula.

Toda vez que eu quero dar limite, e eu já tô muito braba, tu constrói aquela energia que, tá, vou ganhar no grito, entende? Daí vai ser: quem grita mais alto, quem é mais forte, ganhei. Vou te deixar de castigo, fecha a porta e tenho força. Sou maior, sou a mãe, sou adulta. Mas, toda vez que eu olhava com uma coisa de firmeza e só prevenindo, tão entendendo que a coisa tá séria, né? Mas, quando tu ainda amava eles, era uma coisa linda e funcionava. Eu acho que a Lia sempre fez muito isso de tar o tempo inteiro colocando limites, mas tu via que ela amava muito aqueles alunos, porque era uma relação recíproca, porque eles também, as turmas dela sempre eram as melhores turmas do mundo, eles entravam, eles sentavam, eles tavam organizados, eles... E não era porque os melhores alunos iam pra ela. Porque é muita coincidência. Fica três anos, muito mais de três anos, porque ela tava lá antes de mim, recebendo só os melhores alunos. Não é. É no trato que tu tem com as pessoas. E daí foi, funcionou muitas vezes isso. Muitas, muitas, muitas vezes. Não significa que eu saiba fazer isso o tempo inteiro, né? Porque ainda, agora com adultos, eu não tenho essa extrapolação de limites, porque eles não ficam te tirando do sério, de fazer coisas que tu tem que ficar controlando as pessoas o tempo inteiro. Mas com os da 7ª série, o ano passado, que eu peguei pra substituir umas turmas, eles eram uns queridos, mas quando tu tá, quando junta cansaço com não sei o quê, com não sei o quê, tu pensa: ai, tudo o que eu queria é que eles colaborassem e parassem de falar um pouco, porque perturba essa falação dentro da aula (risos). Daí quando tu vai pedir pra falar, daí tu já tá: *AHH, eu não aguento mais* (gritando e risos)!. Daí, bah, não dá certo. Daí, se tu vai construindo aos poucos, diz: pessoal, é o seguinte, vamos negociar seriamente. Então, acho que essa... acho que, do início, isso que eu não conhecia me fez bastante falta, essa relação com os alunos.

É na escola, e a partir das experiências nela construídas, que Clara percebe as maneiras com que pode lidar com os alunos e como é possível construir uma relação com eles. A partir desse momento de experimentação e vivências na escola, Clara parece se conhecer como professora e, então, negociar com os alunos as formas de lidar com os desafios na sala de aula e as posturas a adotar junto a esses alunos. Clara começa a se sentir professora participante e pertencente à escola.

Ah, eu acho que [em relação a] algumas coisas, eu me considero ainda muito inocente, pra muitas coisas, de ter essa visão meio romântica e achar que todas as coisas podem ser lindas e maravilhosas e tudo vai. Mas eu acho que a escola, principalmente essa última experiência na Escola 4, ela tem me feito enxergar as coisas. Nem tudo são flores, as pessoas não são todas boas. Às vezes, tem pessoas más no mundo. Às vezes, tem pessoas mal-intencionadas. Às vezes, tem pessoas egoístas, que fazem as coisas pensando nelas mesmas. De vez em quando, tu também tem que ser uma pessoa egoísta e pensar em ti mesma, porque ninguém vai fazer isso por ti, né? Daí acho que algumas experiências dessas, mas isso, principalmente, na relação entre os professores, e daí nessa, nessas coisas de reuniões e tentar, de articulações, e nessas articulações políticas que acontecem dentro da escola, isso eu acho que tenho aprendido ainda, acho que tenho um monte de coisas para aprender. Mas eu continuo acreditando no amor e eu acho que isso realmente faz diferença, quando tu foca no ponto positivo da pessoa sabe? Porque, de vez em quando, acontece isso, eu olho, eu até penso: hmmm, pode tar mal-intencionado. Mas daí tu enxerga uma chancezinha de ser uma boa intenção, daí tu ignora a má intenção e começa a reforçar a boa, daí, quando vê, dispersa (risos). E a pessoa nem conseguiu, não conseguiu concretizar a má intenção, porque daí tu leva pra outro lado.

Na escola em que atua, Clara parece ter facilidade para se sentir pertencente, sendo os alunos da EJA um dos motivos que ela destaca para esse sentimento. Clara se identificou com essa modalidade de ensino, e a autonomia dos alunos a ajuda a sentir-se bem e confiante na sala de aula.

E com os alunos da EJA também, eu acho. Os alunos da EJA, o que tem de diferente, que também é muito legal e pode ser uma dificuldade, é que eles são adultos, e eles são adultos que já têm as suas verdades, já são, né? Já têm as... Então, várias vezes, acontece assim, comigo, particularmente, nunca aconteceu de eles baterem de frente com alguma coisa que eu disse, porque... já aconteceu de uma aluna que não queria mais ir nas aulas de música, porque era evangélica e não ia cantar mesmo, mas ela continuava indo, mas não cantava, não cantava, não cantava. Tentei mudar o repertório e tal, daí algumas músicas ela cantava. Mas, às vezes, entre eles, assim de, a última, as últimas, a última turma agora que se formou, que eles eram uns queridos, mas eles, de vez em quando, se pegavam batendo boca, porque era isto: um achava que as coisas tinham que ser de um jeito e os outros já... e até na forma, eles, como adultos, se autoavaliando ali, e se julgando de como tu deve se comportar em sala de aula e como tu deve ter uma coisa, de os mais velhos, geralmente, ficavam muito bravos com os mais novos que conversavam e: *pô, tu tá desrespeitando o professor, não sei o quê*. Daí, às vezes, rolava uns, uns bate-bocas, né?

A relação de Clara com os alunos e com as demais pessoas da escola envolve respeito e afeto. Quanto a isso, ela destaca:

Ah, eu gosto de, eu tenho um problema sério, que eu gosto de me dar bem com todas as pessoas, né (risos)? E acho que, pra mim, é o que faz diferença, e acho que não é nem um capricho, acho que realmente faz diferença, porque tu vai fazer, em qualquer lugar, a relação que tu tem com as pessoas, porque, quanto melhor a relação que tu tiver, mais fácil vai ser o teu trabalho, mais agradável vai ficar o ambiente, tá? Então, na verdade, eu fico ali meio que... Então, assim... com os funcionários dá, mas eu não sei, e me dou bem com todos eles, e gosto de conversar, e, ali na Escola 4 principalmente, quanto

melhor tua relação, mais coisa tu consegue, né? Porque daí as pessoas te ajudam. (risos) Porque, se não, pode ser boicotado, simplesmente.

Perguntei à Clara o que ela viveu na escola que a ajudou a ser quem ela é hoje, como professora e como pessoa.

Ah, eu acho que um monte dessas coisas assim, de... tar fazendo as pessoas visitarem seu âmago. Ah... bah, eu acho que toda (risos), acho que tu entrar na escola, já faz com que tu vá se construindo como pessoa e como professora. Mas acho assim... não sei se eu consigo dizer eventos pontuais assim, tipo: ah, isso aqui, isso. [...] Mas, por exemplo, mas conversar com os alunos, uma coisa que eu acho que faz muita diferença, é conhecer a história dos alunos que tu tem na tua frente... e daí tu começa a enxergar as coisas de um outro, de um outro ponto de vista, né?, que não é o teu. Eu acho que isso sim, pra mim, sempre fez... porque isso mexe muito comigo de, de vez em quando, eu reclamar da vida, daí, quando vê, tu começa a conviver com aquelas pessoas e tu pensa: *ah, vamos reclamar menos que a tua vida tá bem boa, né? Existe coisa muito pior por aí.* Acho que isso é, isso é uma das maiores assim, de tu conhecer outras realidade por, pelos alunos, e... pelo menos, pra mim, isso faz eu pensar em muitas coisas e, e acho que influencia nas duas coisas, de como tu é, influencia tanto na professora quanto na pessoa.

Clara vê a escola como um laboratório social e procura tentar ser mais compreensiva, enxergar o outro e suas histórias sem julgamentos. Clara, ao falar sobre suas experiências nas escolas de educação básica em que trabalhou, reforça a necessidade de se vincular ao lugar e às suas especificidades para se sentir bem, se sentir acolhida e também aprender a lidar com os sujeitos escolares.

A alteridade é um dos principais aspectos que Clara destaca da sua vivência na escola, e parece ser um dos pontos que ajuda na conexão do lado pessoal com o lado profissional da professora. É no reconhecimento do outro que Clara também passa a se conhecer melhor, a reconstruir sua atuação como professora e a se desenvolver profissionalmente.

6.4 DA AUTOFORMAÇÃO

Clara começou a atuar como professora da educação básica buscando o trabalho como meio de sobrevivência, passou por momentos de insegurança, mas, quando conseguiu permanecer por mais tempo em uma mesma escola, começou a perceber o seu desenvolvimento como professora.

Então. Primeiro que eu acho que a minha maior dificuldade pensando na, assim, o que eu enxergo desse caminho foi que ahn... a Escola 3 foi um marco de mais amadurecimento. Eu fico acho que na... na Escola 1, eu devo ter ficado... acho que eu fiquei um ano na Escola 1, um ano na Escola 2 e daí, na Escola 3, três anos, quando eu saí, daí pra ir pra Escola 4. [...] Todos particulares, privados, da rede privada. E eu acho que a Escola 3 foi um marco de mais amadurecimento e não sei explicar bem o porquê, mas assim, a Escola 1 foi um colégio em que eu me senti bastante acolhida, eu acho que pelo fato de ele ser pequeno, o que facilitava. Porque eu acho que o mais assustador pra mim, pensando agora, olhando pra trás, porque tá, daí agora, depois de um tempo, daí entrei na Escola 4, talvez não tivesse problema se eu entrasse, sei lá.

O amadurecimento de Clara como professora, conforme ela explicita, ocorreu principalmente ao longo dos primeiros anos nas escolas. Ela indica esse amadurecimento a partir da independência que conseguiu adquirir no seu trabalho.

[...] eu posso pedir ajuda pras pessoas, mas eu não posso ser dependente das pessoas, eu tenho que pedir ajuda, mas eu tenho que conseguir, na maior parte do tempo, dar conta do recado sozinha. Então, eu acho que eu sofri bastante. Na Escola 1, eu não sofri tanto, porque eu acho que era pequeno, as gurias, as professoras eram muito legais, então, a gente se dava bem, conversava na hora do recreio. Eu me sentia um pouco amparada por elas também. Talvez por ter o livro didático junto, que eu não precisava ficar justificando a minha prática pedagógica pra ninguém, porque eu tava ali bem obediente, né?, fazendo... E... ai, de vez em quando, eu levava coisas diferentes e tal, mas tentava trabalhar... Quanto tempo será que eu fiquei na Escola 1? Porque eu me lembro que teve um ano, eu acho que deve ter sido um pouco mais de um ano. Aih não sei agora porque eu acho que quando virou o ano em que eles nem pediram mais, ou não, eu só fiquei sabendo que eles não pediram mais o livro didático de música. Não sei. Mas, enfim. E acho que, é, não sei, ali funcionava, mas, ao mesmo tempo, não era aquela coisa, sempre dava dor de barriga antes de começar o ano.... Isso é um clássico, clássico, né? Eu tinha dor de barriga antes de começar as aulas por muito tempo, agora que eu não tenho mais, acho que faz uns três anos pra cá. É que eu começo assim, já meio, já tá, já entrou no automático e tu já se acostumou. Mas, por muito tempo, começa aquela coisa de (suspiro), chega fim de férias: *ai, eu preciso planejar todas as aulas, separar os materiais pra receber os alunos, olhar todas aquelas pessoas*, porque, de certa forma, é uma exposição que tu tem.

Um dos pontos do amadurecimento também consiste na segurança que Clara adquire para, por conta própria, buscar entender o que fazer na sala de aula e na escola.

Daí, na Escola 3, eu comecei, um, que eu já me senti um pouco mais à vontade, e acho que eu já tinha aprendido com alguns erros da Escola 2, de coisas que eu tenho que saber, que eu tenho que fazer e eu não posso ficar esperando que as pessoas me ajudem ou queiram me, né? Eu não posso ficar esperando caridade dos outros (risos). E tá. Tu tá numa escola, tu tem os pais, tu vai ter que dar satisfação pros pais, tu vai ter que dar satisfação pra direção, tu tem que dar satisfação, porque é isso, tu tem que ficar ali dando satisfação do que é que tu tá fazendo pra todas as pessoas. Daí o primeiro ano na Escola 3 foi. Daí eu lembro, quando eu fiz a entrevista, ela disse: *ai, e a*

gente gostaria de ter música com o berçário e tal. E sei lá o que é que eu respondi, que eu dei uma enrolada, mas depois eu pensei: caramba, o que é que eu vou fazer com bebezinhos, pelo amor de Deus (risos)? E daí o primeiro ano foi meio experiência assim, passei, igual mesmo eu me sentindo à vontade, passei por alguns momentos, mas eu acho que a Escola 3 foi o lugar em que eu amadureci como professora de música. Um, que eu consegui ficar lá por mais tempo, então, eu consegui já... pro segundo, eu já consegui enxergar mais ou menos o que eu queria que acontecesse em cada uma, né? Pensando numa sequência, porque eu pensei: tá. Se eu for a professora do colégio por 20 anos, o que é que eu posso fazer com essas crianças que seja significativo mesmo? Porque, então, eles vão ter aula de música até o 2º ano e eu vou pegar eles no berçário. Pô! Bom, tudo bem, o cara não vai sair instrumentista no segundo ano, mas eu posso já ter algumas... E daí eu fui juntando um monte de repertório, peguei vários livrinhos e tal. Daí tinha algumas coisas que davam muito trabalho, especialmente o segundo ano, eu acho que eles ficam numa mudança assim de eu não sou mais criança, não sou... sabe? Não sou adolescente, mas não sou bebezinho, não sou... e eles ficavam, tinha umas turmas que me enlouqueciam.

Tenho a impressão de que a insegurança de Clara se deu por ela não ter certeza do que fazer em sala de aula, pois sua experiência anterior tinha sido em projetos sociais, com o ensino de flauta doce. Ela parece não ter referências bem definidas sobre o que ensinar na escola, parece que a função dela como professora de música na educação básica ainda não estava esclarecida. Como ela diz, na Escola 1 ela tinha um material didático a ser seguido e não precisava justificar o que seria feito; com o tempo, com a experiência na escola, ela começa a ter mais clareza do que quer. Ela consegue ficar mais tempo na escola e consegue enxergar o que quer para essa escola.

E daí eu aprendi um monte coisas com a Ana Luiza, que era uma professora que trabalhava com musicalização na Escola de Música 2 por muitos, muitos anos. Então, tinha vários... brincadeiras assim, músicas pra começar a aula, música pra não sei o quê, que eu tinha o repertório de lá e ia misturando, peguei uns outros livros e tal. E tinha uma que era uma coisa que era: (cantando e fazendo gestos) abre e fecha, abre e fecha, bate no chão, bate no chão, abre e fecha, que era pra eles mexerem a mão, daí terminava: (cantando e fazendo gestos) sobe, sobe, sobe, desce ao coração. E toda vez que eu fazia isso em aula, eles amavam, amavam, amavam. E eu chegava lá e as profes: *ai, Clara, nem sabe. Fulano de tal, eu tava trocando a fralda e ele ficava assim (gesto da canção) (risos)*. E eu achava a coisa mais querida. E quando a gente começou, eu pensei: gente, que é que é isso?!? Aquela cambada de bebezinho naquela escadinha do ginásio (risos). Daí eu expliquei pros pais, disse: *ah, o que a gente vai fazer é uma brincadeira, uma música que a gente faz na, em tal momento da aula, mas eles gostam muito, não sei o quê, não sei o que lá*. E daí foi a coisa mais querida, porque eram aquelas criancinhas (risos), e, como eles faziam todas as semanas comigo, não era uma coisa: *ai, estamos ensaiando pra isso*. Então, era muito natural e eles realmente faziam. Então, foi a coisa mais querida do mundo. Daí eu pensei: *yes, uma bola dentro*. Pra quem tava pensando em se demitir... (risos). E daí foi bem legal. Aí eu não sei, eu, na minha viagem, fico pensando que foi mais ou menos um teste, tipo: *ah, vamos te botar na parede e ver o que é que tu faz, ver o que é que tu faz...* Não sei se foi isso, ou se foi uma coisa das professoras estarem ou de elas não estarem gostando muito de alguma ideia

das professoras, não sei, porque chegou pra mim meio de surpresa. Mas, depois disso, acho que, de certa forma, até...

Clara tem uma preocupação grande em cumprir com o ensino em sala de aula, mas sem saber muito bem o que ensinar, sem saber o que é possível fazer com cada turma e, talvez, ainda, sem saber o que a escola espera dela em sala de aula. Mas, aos poucos, Clara consegue transferir ou transpor experiências de alguns lugares, como a escola de música, para outro lugar, por encontrar uma situação parecida, uma experiência parecida, em função de também ser com "musicalização".

Clara consegue perceber até que ponto pode ter autonomia como professora e como pode conversar com a escola para entender e definir o que faz parte do seu papel como professora. Clara parece exemplificar o fato de estar mais segura quando fala sobre receber estagiários na escola.

Mas daí, tá. E [foi] na Escola 3 que eu comecei a receber estagiário daí, daí é, talvez, ah, não, mentira,. Na Escola 1 eu tive um estagiário. Acho que eu nunca tive medo de receber estagiário, porque eu fico pensando que, na Escola 1, não era pra eu ter recebido ninguém, que eu não podia ser exemplo pra ninguém (risos). Mas, enfim. [...] [Estagiário] Do IPA [Centro Universitário Metodista-IPA]. É. É. Da UFRGS, agora na Escola 4 só. Mas ali na Escola 1, foi um do IPA e daí, na Escola 3, foram alguns do IPA, mas daí na Escola 3 eu já me sentia mais apta a receber estagiários. E fazer a função de um professor de coorientar um estágio, né?

No início de sua atuação em escolas de educação básica, Clara não se sentia exemplo para ninguém; por isso, acredita que não deveria ter recebido estagiários. Comentando sobre os anos seguintes, se sentindo mais segura e experiente, Clara não vê problema na recepção e na coorientação dos estagiários.

Essa insegurança de Clara parece relacionada com a falta de experiência naquele lugar. Nesses primeiros anos atuando em escola, Clara não indica fazer uma correlação das experiências de um lugar para outro: dos projetos sociais ou das aulas de flauta para a educação básica. Ela percebe a necessidade da atuação naquele espaço para entender o que e como trabalhar ali.

[...] a dor de barriga, sério, eu tinha até me esquecido disso, porque agora eu me lembrei que era muito horrível quando começava ano, até engrenar as primeiras semanas, era aquela coisa de não sei o que eu vou fazer, não sei com quem eu tô na minha frente, mas acho que não, acho que... ah, não sei. Porque o início, início, pra mim, acho que na Escola 1 e na Escola 2 eu considero como início, que eu acho que foi onde eu errei muito, muito, do meu ponto de vista assim de... de que eu realmente não sabia, tava andando no

escuro, sabe? Não sabia mesmo, não sabia nem como é que tu, porque isso é muito, isso é muito legal também de saber como é que tu te relaciona com, como é que tu te comunica com os alunos. Porque isso faz toda diferença de... claro, tu tem que levar coisas muito, tu tem que levar coisas interessantes, tu tem que fazer uma, tu tem que dar uma aula que faz algum sentido pra eles, tu tem que, né? Mas a comunicação entre as pessoas é muito importante, porque isso faz com que eles te escutem de um jeito diferente, com que eles encarem o que é que tu tá apresentando de um jeito diferente. E acho que esses dois primeiros anos nessas duas escolas, que eu não tinha experiência nenhuma, era aquela coisa que eu realmente não sabia o que fazer. Porque eu queria ser uma professora muito querida e muito legal, mas, quando tu vê, tu tá abrindo um monte, daí tu tinha que ser muito dura e acho que foram os anos em que eu fui mais tateando, tateando, tateando. E acho que foram os dois anos em que eu sofri mais, conseqüentemente, também, de não saber o que eu tô fazendo, de não saber como é que se faz, o que é que eu preciso fazer pra mudar. E daí na Escola 3, o início foi mais difícil, mas acho que foi, né? Já tinha dois anos de experiência em duas escolas diferentes, eu acho que isso já deu uma, já deu uma pequena estrutura.

Entendo que Clara, num desafio constante de tentar ver o que daria certo na escola, foi descobrindo o que fazer e como lidar com as turmas, assim como, descobrindo o seu jeito de ser professora. Clara, na reflexão sobre suas vivências, indica um processo de autoformação. A escola foi um lugar de se tornar professora, mas, principalmente, de se reconhecer na sua atuação como professora.

Daí na Escola 3, eu acho que foi realmente, pra mim, eu acho que é o marco de amadurecimento, de quando eu comecei a entender, tá, tem algumas coisas, como é que a gente começa lidando com essas crianças desde o início, de, vamos pensar em manter o controle. E tinha uma professora que tá lá até hoje, que trabalha com a 1ª série, com o 1º ano, que ela é muito boa, mas ela é muito boa. Então, eu ficava prestando atenção, porque ela era aquela professora que eu admiro um monte, que tu olha e pensa: nossa, ela, tu olha e pensa que ela é muito rígida com os alunos, porque ela tá sempre ali lidando, com a rédea curta. Mas era aquela coisa tão amor e aqueles alunos eram tão apaixonados por ela que mesmo aquela cara, mesmo ela com rédea, tu via que... Daí eu aprendi uma coisa muito legal, que foi no Santa Cecília, que o que mais importa, daí junta com umas filosofias meio budistas (risos), mas que tem tudo a ver mesmo, mesmo, mesmo. Daí a bicho grilagem total, né? risos), mas tudo bem, vamo lá. Mas é que eu vi que realmente é verdade, Quando eu me dei conta que, porque acho que naqueles inícios assim... eu queria ser muito legal, muito legal, daí as coisas iam dando errado, dando errado, começava a ficar brava, ficar brava, daí, quando tu ia dar um xingão na turma inteira, tu já tava pê da cara e com raiva.

Percebo um processo de amadurecimento, principalmente, da confiança em si mesma como professora, que caminhou junto com o tempo – ininterrupto – em que Clara está na educação básica. Ela começa a perceber qual é seu papel na escola, que não pode querer somente ser “muito legal”, pois está na escola para além disso. Essa construção também se dá a partir do processo de reconhecer a edificação de vínculos, sem esquecer dos seus limites pessoais.

E, querendo ou não, as pessoas sentem se tua ama elas ou se tu não ama. E daí, isso, tá, pode parecer romântico, mas eu vou defender essa ideia até o final, que os alunos, eles sabem exatamente quando tu fala com eles com raiva ou quando tu, daí eu me dei conta, eu não posso deixar eu chegar, eu tenho que falar com eles muito braba, muito braba enquanto eu ainda tô amando eles. Porque tinha muitos momentos em que, muito mais momentos em que eu amava eles do que que eu tinha raiva. Toda vez que eu me perdia nesse limite, e eu via que eu perdia o meu limite, ficava muito braba e falava com eles com raiva, não funcionava. Toda vez que, e daí eu acho que isso tem a ver com a experiência de ser mãe também, porque funciona com a minha filha.

Há uma descoberta de si mesma como professora e um entendimento de atitudes possíveis ou não como profissional na escola. A atuação de Clara na escola constitui-se na sua própria formação em um processo de autoformação.

Assim, pensando na trajetória de como tu vai se construindo, não tem outro jeito... porque daí é naquele momento que tu vai descobrindo que é que tu pode, tu vai descobrindo quem tu é, como tu é, quais são os teus limites, onde tu é boa, onde tu não é boa, o que é que tu pode fazer pra... o que é que tu pode fazer pra melhorar. Daí é só experimentando, experimentando, experimentando, daí... com o tempo, algumas coisas tu vai (risos), as coisas que dão certo, tu vai repetindo, tu vai pensando: *hmmm. Então eu posso ser assim, desse jeito que eu sou dá certo, desse jeito, não* (risos).

Ao pensar na saída da licenciatura em música e no começo da atuação na educação básica, Clara lembra que teve que buscar muitas outras alternativas para conseguir trabalhar na escola.

Porque, realmente, quando eu entrei numa escola, eu fui recorrer aos amigos. Tá. Tinha o livro didático, mas eu conversava com a Mara direto pra saber o que fazer, trocava materiais. Daí comecei a comprar livros de música e tal. E comprei uns aqui que eu até me envergonho, se eu fosse te mostrar, tu ia me dizer: *Clara, pelo amor de Deus!* (risos) Mas é que o desespero era tanto que qualquer livro com cara de material didático (risos) era: vem, vem, vem. Porque é uma coisa, às vezes, tu precisa fugir da parte [...] de trabalhar tudo musicalmente, pensa: *não, eu vou...* (risos) [...] *trabalhar civilidade, depois a gente...* (risos) *depois a gente começa a trabalhar a parte musical linda, maravilhosa.*

A entrada na profissão, para Clara, gera dúvidas e insegurança de não ter alguém que a ensine como e o que fazer. Clara se sentiu assim, mas parece não ter imaginado que isso poderia ocorrer. Ela se sente constrangida com suas tomadas de decisões nos primeiros contatos com a escola, fala dos livros didáticos que decidiu utilizar e do seu pensamento inicial de “civilizar” os alunos, como uma ideia de controlar o comportamento, para, então, conseguir trabalhar com música.

Percebo que Clara buscou ajuda para se sentir mais confortável, mas não percebeu que o que estava ocorrendo era um processo de se descobrir como professora, um autoconhecimento. Essa descoberta de si como profissional, de sua configuração profissional como professora da escola, parece gerar a identificação com o trabalho.

É, no caso, eu, particularmente, só me identifico com a educação básica no momento. Talvez, por um lado, eu possa entender, se eu for pensar, quando eu entrei na faculdade, se tivessem me perguntado, provavelmente, eu não teria dito que era o que eu queria fazer. E, provavelmente, se tivessem me perguntado no primeiro ano na Escola 1, talvez eu também tivesse dito que eu não me identificava. Mas hoje, na verdade, eu não consigo pensar em sair da educação básica por nada no mundo. Então, e daí é, mas pensando assim no... na música na escola, é, é que eu acho que, também, tem coisas que, eu não sei, eu vejo mudando um pouco isso, [...] Mas é porque eu acho que teve uma mudança bastante grande, que é de ter um número de licenciados. Eu acho que o IPA tem, o curso do IPA tem aparecido, tá se formando um, tão se formando muitas pessoas e as pessoas tão indo pra escola. Não necessariamente por identificação, eu acho, mas por necessidade de. Bom, é um lugar, um emprego que vai me dar uma renda fixa, meio assim. Então, eu acho que, eu tenho impressão que, quando eu entrei, provavelmente a Mara pensasse em mim pra educação básica, mas eu acho que, de fato, não era o que, não sei se era o que motivava as pessoas, até porque tu não tinha referência, tu não tinha, tu não via a música na educação básica, tu tava ali... meio que abrindo picada, sabe? E eu tenho a impressão que isso tá se transformando, porque não só já é um espaço de trabalho que tem sido ocupado por licenciados em música, então, é uma possibilidade, eu acho que, no momento em que as pessoas entram, agora, neste contexto em que a gente tá, a educação básica seja uma das possibilidades, imagino eu, não sei. Porque eu acho que realmente tá muito diferente, muito, muito diferente, de quando eu sai do colégio e entrei na faculdade. Porque eu não tive professor de música, por exemplo. E acho que, dificilmente, as pessoas, mas é meio achismo, né? Meio achismo e meio não, porque, também, eu vejo a quantidade de colegas meus que tão, a quantidade de pessoas que entram no concurso da prefeitura e tal e tudo o mais. Eu acho que teve crescimento. Daí tu já começa a enxergar aquilo como um campo de trabalho também.

Para Clara, a identificação com a educação básica não foi imediata, pois não era o que ela imaginava que teria como profissão. Tanto é que ela não tinha experiências com a educação básica e não tinha construído as suas próprias referências. Com o tempo e a experiência, Clara começa a se ver como professora de música, a se sentir mais segura e a reconhecer o seu trabalho e o seu papel na escola, desenvolvendo uma identificação com a educação básica.

Pensando na sua atual realidade de trabalho, Clara destaca que é um local com o qual ela se identifica muito, mas que tem aspectos que se diferenciam das outras escolas, por já ter uma tradição e o reconhecimento do professor de música como um profissional necessário na escola.

É, ali, no meu caso, é bem particular, porque a gente, bem, bem particular, tanto é que a gente tem uma área de educação musical com cinco professores concursados. E sempre tem substituto. É uma raridade, raridade, porque, em geral, tu vai ter um professor de música que vai dar conta da escola inteira. E ali, acho que vem de um histórico de, um dia foi uma professora só que foi cavando o seu espaço e foi conquistando e defendeu a ideia de que devia estar e é uma proposta e a escola encara isso e defende isso, tanto é que a gente tem professores e vêm professores porque a gente justifica com carga horária pra atender as turmas, né? E eu acho que, de outras escolas, não sei, acho que muito em função da legislação talvez, tenha... Mas também das escolas particulares, se a gente for pensar, nas escolas particulares, em geral, sempre teve aula de música em algum momento. De musicalização.

Cada lugar tem suas especificidades relacionadas às condições de trabalho, contratação de professores e inserção e manutenção da música na educação básica. Para Clara, a sua adaptação e seu ajuste com a profissão se dão de modo diferente em cada escola, por serem instituições de esferas diferentes: pública e privada. Ela disse carregar suas aprendizagens e seu desenvolvimento como professora, mas, a cada escola em que chega, vai se adaptar ao lugar e, até certo ponto, adaptar o seu jeito de lidar com as pessoas.

Não tem outra chance das coisas acontecerem que não seja... Então, eu acho que não tem como tu desconsiderar esse caminho que se faz, daí, ah, exatamente o que, não sei, mas com todas as coisas, em todos os lugares, aconteceram coisas que não deram certo, e tu foi tentando consertar, consertar ou tentar acertar em outro momento. E daí tu vai mudando, das pessoas que tão, com quem tu tá negociando, o tempo inteiro, com quem tu tá, com quem tu conversa, com quem tu... E tendo que se adaptar, porque, daí, tá. Tu pode ter, eu posso ter aprendido algumas coisas lá na minha primeira escola que serviram de lição, mas eu não necessariamente saio com esse aprendizado e aplico ele em outro lugar, porque o outro lugar são outras pessoas, é outro espaço, é outra relação. Então, serve de aprendizado, mas eu vou ter que me adaptar ao lugar, e daí, tá. Daí tu vai vindo com bagagens assim de... Mas acho que ajuda até, como tu te posiciona, como é que tu te coloca. Às vezes, eu fico pensando isso, na minha postura como professora, porque eu não gosto de ser uma professora que vai chegar, chegando assim e, sabe?, batendo na mesa. Isso, às vezes, é muito legal, porque tu constrói uma relação num diálogo tranquilo com as pessoas, tu não é uma pessoa que intimida ninguém, mas, ao mesmo tempo, tu pode se fazer se desrespeitar, ou se, que as pessoas te leiam como, ah, então, tu é uma pessoa, ahn... não é maleável a palavra, vulnerável, ou manipulável. Porque, ah, tá ali toda... então, como equilibrar essa coisa de: tá, quem é a pessoa que eu quero ser, porque eu também não quero ser a pessoa que vai sair peitando todo mundo e xingando todo mundo, mas eu não quero ser manipulada por ninguém.

Clara contou que passou por um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Ela sugere um caminho de desenvolvimento profissional em que destaca o amadurecimento e a conquista de mais segurança na sala de aula.

E daí acho que esse tempo de escola, de ir passando ali na Escola 2, na Escola 2, eu me, se eu for pensar numa imagem de mim como professora, eu penso que eu entrava ali, não, não sei se eu entrava de cabeça baixa, mas eu construiria a imagem de uma pessoa completamente encolhida, sem ocupar o espaço, sabe? Que não necessariamente eu precisasse chegar chutando as portas e abrindo todas as portas e voando as tranças, mas eu podia ter simplesmente me feito, sabe?, ocupado aquele espaço. E acho que ter levado na cabeça talvez tenha feito eu entrar na Escola 3 de um outro jeito; e ter vivido na Escola 3; pensando em como tu vai te posicionar nas coisas, tenha feito eu chegar na Escola 4. E dentro da Escola 4 mesmo, eu vejo a caminhada de, tá, hoje eu sou uma pessoa que se posiciona tranquilamente, assim, sem medo nenhum, mas; quando eu entrei como substituta em 2008, nossa; eu lembro de tremer, e; chegava reunião; eu pensava: *eu tenho uma ideia pra falar, eu quero falar*, mas daí tinha que se inscrever, eu me inscrevia porque eu pensava: *eu vou falar*, e eu pensava: *eu vou falar*, porque eu me lembrava das reuniões da Escola 2, que eu pensei: *eu deixei um monte de ideias passar porque eu morria de medo de falar as coisas. Então, eu vou falar. Vai ser, é o momento de exercício, é exercício, vamos lá, tu vai ter que aprender, porque tu tá aqui pra fazer isso*. E eu lembro de ficar nervosa, de tremer assim, de começar a falar e, ai, meu Deus, não quero falar na frente de todas essas pessoas. Aí agora, com o tempo, tu já vai te sentindo em casa, tu já conhece as pessoas, as pessoas te conhecem, daí... [...] É que não era só falar e responder meu nome: *oi, tudo bom*. Era tu colocar uma ideia tua na mesa. [...] É, eu acho que é importante pra qualquer professor, porque tu precisa dividir ideias, né? Tu precisa compartilhar pra que elas se concretizem, mas, provavelmente, tu, talvez com medo de rejeição ou de sempre achar que ai, nem é uma ideia tão boa, vão achar uma ideia ridícula daí, tá, medo de rejeição faz com que: tá, não vou falar.

Clara entende que a insegurança faz parte do lado profissional e que há decisões quanto à sua configuração profissional que estão conectadas com o seu lado pessoal, com sua maneira de estar na escola e seu jeito de se vincular a esse lugar. Isso se exemplifica pelo fato de Clara acreditar nas pessoas e na bondade e, portanto, o entendimento de Clara do seu trabalho como professora e o seu objetivo são ter a escola como um lugar de afeto e de aprendizagem através dessa experiência. Por isso, questionei Clara sobre as mudanças de escola que fez e se essa vivência em vários espaços diferentes contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. E ela respondeu: "Ah, eu acho que sim, isso contribuiu um monte. Porque, de mudar de espaços e... não só de, de serem lugares bem diferentes assim de... eu não sei, é, contribuiu porque, tu, é... No fim, a gente aprende vivendo, né? Não tem outro jeito".

7. SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS PELA PROFESSORA CLARICE

7.1 SOBRE COMO CLARICE SE TORNOU PROFESSORA DE MÚSICA

Encontrei a professora Clarice no restaurante de um supermercado. Um local um pouco inusitado, comparado aos outros entrevistados, mas era perto da escola em que ela trabalhava e onde poderíamos conversar durante o tempo necessário durante a tarde de folga dela.

Clarice tem 44²⁰ anos e, com uma voz firme e muito ânimo, aceitou o convite para falar sobre ser professora de música e sua relação com a escola de educação básica.

Eu sou professora de música, moro na cidade de Porto Alegre, nasci no interior, morei muitos anos em [uma cidade do interior]. Comecei a estudar piano [nessa cidade], em aulas particulares, aos 8 anos e ahn... perto dos meus 16, 17 anos, eu fiz vestibular na UFRGS pra bacharelado em piano, por incentivo da minha família e... da minha professora. Então, meu pai não era músico, mas ele tocava saxofone desde muito cedo e... violão. Na minha casa sempre teve muita música, é... grupos de música do meu pai. Meu pai era médico, então, tinha médicos que se reuniam pra tocar. Meu avô era músico de bandinha, tocava tuba na prefeitura de [outra cidade do interior], tocava em bailes de interior, também. Minha tia tocava gaita e todos meus irmãos, enfim, aprenderam a tocar algum instrumento. Minha mãe tocava violão e eu acabei indo pra música. É... e aí, num determinado momento, eu já tava no curso de bacharelado, mas eu tinha dúvidas com relação ao curso, porque eu me sentia muito sozinha e estudando muito sozinha. E... muito tempo sozinha, e surgiu uma oportunidade [na cidade do interior em que morei] de eu trabalhar na escola particular, na Rede de Escolas Confessionais, na Escola 2, e lá eu entrei em sala de aula pela primeira vez, sem ter conhecimento nenhum, e aí eu me apaixonei pela escola. Eu tava no sexto semestre de bacharelado e eu, ahn... passei, pedi a transferência pra licenciatura. Então, eu me graduei em licenciatura. E aí não saí mais da sala de aula. Então, acabei vindo morar em Porto Alegre, enfim, por motivos pessoais, e trabalhei em outros lugares também, e... ahn... trabalhei em creche, em escolinha, trabalhei com a comunidade judaica dentro da sinagoga, e nunca saí da escola particular. Então, a minha experiência toda é essa de escola particular.

Contando sobre como se tornou professora de música, Clarice lembrou que não teve muitas referências de ensino de música na escola como aluna.

Eu estudei [no] ensino médio. [Na] escola, até 8ª série, eu não tive nada de música. A única aula que eu tinha era a que minha mãe pagava, meu pai e minha mãe, de piano. Então, nunca trabalhei com voz, nunca cantei, nunca tive nada em coral, nada. No ensino médio eu tive aula num ano, acho que no

²⁰ As referências a datas presentes nesta análise são relativas ao momento da realização da entrevista: maio de 2015.

primeiro ano, no ensino médio numa escola adventista. Teoria da música. Não gostei. Era teoria da música com livro, só, mais nada.

Pela narrativa de Clarice, a escola, durante sua infância e adolescência, parece não ter sido uma inspiração para buscar a formação em música. Perguntei se teria algum aspecto da vivência na escola ou na família ou algum outro fato que a tivesse motivado na escolha de se tornar professora de música. Clarice respondeu:

Não. Olha, sabe que isso é bem interessante, porque a minha mãe queria que eu fizesse magistério e eu nunca quis ser professora. Nunca. *Isso eu não vou fazer*. Eu fui fazer um curso técnico em outra área, mas eu sabia que eu queria ser pianista, né? Eu queria ir pra música. Sim, queria lecionar, mas com aluno que quisesse fazer aula, mas não em escola, né? Professora de currículo, não. E eu acabei por acaso, realmente foi por acaso, e o que me fez, o que me motivou foi a diversidade, foi a troca que a gente tem com os alunos, as trocas afetivas, né? ... a parte, é... da música mesmo eu fui colher tempo depois que eu já tinha prática, que eu já tinha prática de professora de música, quando eu vi os meus alunos querendo vir pra minha aula, as mães me dando retorno de: *como canta em casa, profe, que bacana, que legal, manda a letra das músicas*. Dos alunos pedindo coisas pra mim, tipo: *vamos cantar aquela música, né?* Agora: *vamos cantar rap*. Então, deles estudando com o professor de inglês. Esse tipo de coisa, a interação que a música tem com as diferentes áreas, né? É uma coisa, foi assim, ó: abriu meus horizontes porque eu vivia numa partitura e num piano. Entendeu? E com um aluno do lado.

Clarice teve a formação no curso superior quase paralela à prática de ensino de música, pois começou a trabalhar como professora de música aos 21 anos, logo depois que iniciou o curso de bacharelado em piano.

Esse ano eu completo 20 anos em agosto de escola particular. Né?! Eu trabalhei antes, claro. Eu comecei a trabalhar com 21, em escolinha de arte. Uma escola [no interior], que se chama Escola 1. E lá, eu trabalhava com oficinas, tudo com música, de musicalização, é... eu tive muitas experiências incríveis nessa escolinha. Ela tem um molde tipo Sapato Florido²¹. As crianças faziam muitas coisas numa manhã ou numa tarde. Então, elas trabalhavam, faziam os trabalhos com a professora da escolinha e... elas tinham um momento individual comigo e um momento em grupo; um momento de aula de teclado, manuseio de instrumento, e um momento com o grupo, onde, ali, a gente trabalhava a musicalização especificamente, é... musicalização desde a escrita analógica até canto, né? Enfim, foi bastante rica pra mim aquela experiência. Então, eram diferentes faixas etárias né? Então, eu já trabalhava antes ali, e aí, aos 24 anos, eu fui pra escola, surgiu essa oportunidade, e foi muito interessante, porque eu fui oferecer, nessa escola particular, como eu tava no bacharelado, eu tava me direcionando pra aula de instrumento... E eu fui nessa escola do interior oferecer aulas de teclado terceirizadas. Eles não

²¹ A Oficina de Arte Sapato Florido foi criada junto com a Casa de Cultura Mario Quintana, em 1985, no 5º andar [Porto Alegre-RS]. O direcionamento das atividades, desde o início, fundamenta-se em desenvolver um projeto cultural voltado ao público infanto-juvenil, oferecendo atividades ligadas a diferentes áreas da expressão e sensibilização, como artes plásticas, teatro, dança, musicalização e que, atualmente, vem buscando integração aos novos conteúdos que surgem como cotidiano das crianças, como por exemplo, a tecnologia. Disponível em: <<http://www.ccmq.com.br/site/espacos-da-casa/oficina-de-arte-sapato-florido/>>. Consultado em: 07 de maio de 2017.

tinham piano e eu, enfim, tava, o teclado era um instrumento que tava surgindo e eu tinha, e eu fui oferecer esse tipo de aula e a diretora me disse: *não, eu não quero isso. Eu quero uma professora pra sala de aula e não tem ninguém aqui na cidade que faça graduação e... se tu quiser isso...* Daí eu disse: *ah, mas então eu vou tentar.* E daí eu comecei por conta a estudar, né? Comecei a pegar material lá do Instituto de Artes [da UFRGS], comecei a ler e vi que eu precisava trocar de curso, eu vi que o bacharelado não me servia pra nada naquele momento, né? Então, eu, aí eu optei pela troca do curso. E aí eu ingressei e não saí mais.

Clarice cursou o bacharelado em piano durante seis semestres. Segundo Clarice, isso foi importante porque pôde aproveitar as disciplinas concluídas para o curso de licenciatura e também para construir um conhecimento musical que funciona como diferencial na sua atuação como professora na escola.

[...] então, eu sinto em mim esse diferencial, vendo as minhas colegas e vendo os arranjos que eu faço, né? E... como que eu consigo fazer com que os alunos saibam as entradas certas e eles não se, e eles não se perdem, porque eu não me perco, então, o bacharelado foi muito bom pra mim nesse sentido, né? De me dar um domínio no instrumento. Ah, eu não toco violão. Tá, não toco. Mas eu toco bem teclado e piano. E a flauta eu ensino, porque eu aprendi na faculdade. É. Eu fiz as disciplinas na licenciatura e o meu instrumento secundário foi flauta doce. Então, eu não tenho domínio da flauta doce, né? Nem perto do que é, pra mim, no teclado, mas, como eu faço uma iniciação na flauta doce, eles tocam a escala de dó maior com algumas alterações, então, tem a leitura de partitura junto, eu consigo atender bem essa demanda de flauta, mas, se eu tivesse que trabalhar com alunos assim, aula particular, que eu tivesse que chegar em um determinado nível, eu acho que daí não daria. Daí eu precisaria voltar a estudar e eu precisaria...

Clarice, após cursar o sexto semestre do bacharelado em piano, trancou o curso. Quando voltou para a universidade, foi conversar com a sua professora de piano e com o coordenador do curso e eles a incentivaram a se transferir para a licenciatura em música, pois sabiam que ela já estava trabalhando em escolas de educação básica.

Entendo que Clarice buscou a licenciatura para compreender como poderia dar aula de música na educação básica, pois a sua intenção inicial não era ser professora de escola, ela queria tocar piano e dar aulas de piano e teclado. Clarice também acredita que lhe tenha faltado a aprendizagem do canto na sua iniciação musical na infância e adolescência e, a partir do momento em que precisou cantar e ensinar as crianças a cantar nas aulas de música, percebeu que deveria mudar de curso.

E... quando eu vim pra faculdade, aí que eu fui cantar, eu fui fazer as disciplinas de coral, eu fui, daí eu fui acompanhar cantoras. Como eu era do bacharelado, eu fazia esses acompanhamentos, mas ahn... quando eu fui cantar como professora, foi muito difícil pra mim, porque eu não tinha essa

experiência, eu vinha do bacharelado e eu precisava cantar. E foi ali, na hora de cantar e de ensinar como que se ensina, como que faz uma criança cantar que eu entendi que eu precisava trocar de curso.

A procura pela licenciatura ocorreu para se preparar para o trabalho, compreender a didática, como lidar com e ensinar cada faixa etária.

[...] mas a parte a didática mesmo foi muito difícil, eu não sabia por onde começar, eu não sabia o que fazer com aquela faixa etária, é... Então, eu levava coisas assim, geralmente, que eram muito aquém do que eles podiam fazer, né? Então, tipo, 6ª série, né? Trabalho com palmas, aí, coisas assim, é... Eu errei muito, muito, muito, eu errei muito no início, tentando acertar, né? Eu tenho... eu não me culpo por isso porque... Então, na época que, quando eu entrei pra licenciatura, que eu comecei a poder avaliar, né?, comecei a poder entender... o que fazer com cada turma. Comecei a ter uma oferta de trabalhos interessantes, de literatura, de livro, de material, de áudio. Ali eu comecei a ter mais recursos pra poder, é... contemplar a sala de aula. Daí eu comecei a gostar do negócio [risos].

Por já trabalhar quando iniciou o curso de licenciatura, Clarice pôde avaliar muita coisa do que já vinha fazendo em sala de aula, sendo a escola um local para colocar em prática o que aprendia no curso, semelhante a um laboratório.

Então, e eu vou te dizer assim ó: pra mim, foi muito bom, foi muito bom. Pros meus alunos, não deve ter sido tão bom quanto foi pra mim, né [risos]?. Mas, pra mim, foi muito bom, porque eu vivia colocando em prática o que eu tinha de sala de aula como aluna, né? Como [aluna] do curso de graduação. Então, eu podia experimentar, eu podia, os próprios trabalhos de aula que eu fazia pra faculdade, eu tinha da minha prática, né? Então, uma coisa ajudou a outra, o meu trabalho ajudou na faculdade e a faculdade me ajudou... Então, como eu levei, eu tava há quatro anos no bacharelado, aí eu levei mais um tempão até terminar, porque eu fazia poucas cadeiras, mas eu vinha sempre, um semestre eu tranquei, teve um semestre que eu tranquei porque eu me separei. Então... eu precisei trancar porque eu precisei organizar a minha vida pessoal, mas nunca tranquei pensando que eu ia desistir. Não. Eu sempre tive bem claro que eu ia me formar. Então, eu levei, no total do bacharelado até a licenciatura, nove anos e meio. Eu me formei, já tinha o jubileamento, né? Então, eu sabia ali o que eu tinha que fazer e o que eu não podia deixar de fazer, reprovar, enfim. Eu morava [no interior], então, eu vinha e voltava.

Clarice trabalhou em escola de educação básica durante parte do tempo em que cursava o bacharelado e durante toda a licenciatura em música. Em 1998, Clarice veio morar em Porto Alegre e, uma vez por semana, continuou trabalhando em uma cidade do interior. Rindo, ela disse: "É muita vontade de dar aula, né? É muita vontade. Eu saía às 5 e meia da manhã daqui, porque às 7h15 começava a aula; de carro eu ia, aí eu dormia nos meus pais e voltava no outro dia pra cá". Foi um tempo

bastante cansativo para Clarice, mas ela afirma que a formação foi muito importante.

Clarice se formou no curso de licenciatura em 1999. Ela disse que levou muito tempo para se formar porque trabalhava, podendo, a cada ano, conforme seu tempo disponível, cursar somente algumas disciplinas. Apesar das dificuldades e do tempo maior para se formar, Clarice vê a concomitância da sua formação superior com o trabalho nas escolas como algo positivo.

A graduação ajudou na minha formação, foi, realmente, foi fundamental. Foi fundamental a minha formação pra eu poder seguir, né? E, então, eu aprendi na licenciatura que um professor de música de sala de aula tem que pesquisar, tem que ir atrás de material, tem que tar buscando as coisas novas, tem que conhecer as que já existem, tem que aprender a tocar, sim, tem que saber tocar, tem que aprender a tocar de ouvido, coisa que eu não sabia por causa do bacharelado, eu vivia em partitura, então, eu não conseguia. Pra mim, era muito difícil ouvir uma música e pegar a tonalidade e sair tocando, né? Então, eu aprendi a tocar de ouvido, sim, eu aprendi a ter que transpor na hora com as crianças. Então, eu via que eu tinha uma partitura que tava numa determinada região e que as crianças não conseguiam cantar. Então, eu precisava transpor e eu queria transpor na hora e não dava pra tar pegando lápis com 20 crianças na frente se estapeando e botar cifra. Então, eu tinha que, né? ... E daí não dava. Então, eu aprendi a improvisar, não a improvisar conteúdo, mas assim: bom, se não dá pra ser no teclado, deixa eu sair e cantar com eles, eu baixar uma tonalidade na minha voz e cantar então diferente e fazer diferente. Então, é... a licenciatura me ensinou isso, me ensinou a... me mexer dentro da sala de aula, né?

Clarice reconhece a importância do papel que o curso de licenciatura em música teve na sua formação como professora da educação básica. Ela deixa claro que, para continuar atuando como professora, precisou aprender o que era ser professora de música no curso de licenciatura.

Continuando sua narrativa, Clarice evidenciou como tornou-se professora de música, contando sobre o seu trabalho e sobre as escolas em que atuou.

Eu comecei nessa escolinha Escola 1, mais ou menos em 90, 1990 mais ou menos, né? Então, em 95 eu fui trabalhar na Escola 2, [no interior], né? Entre isso, eu dava aula de piano particular na minha casa. Depois, eu, como eu ainda estudava em Porto Alegre, eu ia e vinha [do interior] pra cá, e eu decidi ficar só aqui. Então, surgiu a oportunidade de eu trabalhar numa escola de educação infantil, uma escolinha, uma, era a Escola 3, que foi mais ou menos em 96. Nessa época, eu fui trabalhar na sinagoga, eu trabalhava dentro da sinagoga e eu tocava nos eventos. Eu não sou judia, mas eu aprendi muito ali. Então, eu recebi partituras que vinham de Israel, eu aprendi muito da... da religião deles, muita coisa assim da cultura judaica. Eu trabalhei ali e dei aula de musicalização ali também, aula de teclado, e nas aulas de teclado eu tinha que ensinar músicas deles. Então, eu aprendi o Hino de Israel, coisas assim, cantei em hebraico coisas que eu nem sabia, porque o hebraico e o alemão

têm uma pronúncia, algumas coisas, muito parecidas. Então, eu trabalhei ali. Depois eu, em 98, eu comecei a trabalhar aqui na Escola 4 na unidade 1.

Em agosto de 2015, Clarice completa 17 anos de trabalho em uma mesma escola privada. Ela trabalhou por todos esses anos na Escola 4, em mais de uma unidade e, também, durante algum tempo, desenvolveu trabalhos concomitantes em outras escolas.

Em 2000, eu fui trabalhar junto, eu trabalhava na unidade 1 e eu fui trabalhar na unidade 2. Em 2002, eu acho que eu fui trabalhar na Escola 5. Em 2006, nasceu meu filho e aí eu já trabalhava, eu lecionava 35 horas aulas, mais as reuniões que eu tinha à noite. Então, eu pedi licença da unidade 2 e pedi demissão da Escola 5 e fiquei só aqui na unidade 1. Aí, agora, eu estou só ali e não pretendo, não tenho assim... buscado outra escola. Então, eu já tenho, nessa escola, 17 anos; dentro da Rede de Escolas Confessionais, 20 [anos], porque daí eu agreguei os anos da Escola 2 [do interior], né?

Perguntei se Clarice ainda trabalhava com aulas particulares de música ou outras atividades, ao que ela respondeu:

Não, não. Nessa escola em que eu trabalho hoje, eu tenho... várias linhas de trabalho, né? Então, até o ano passado, eu trabalhei com a educação infantil também. Então, eu tenho um volume de turmas bem grande. Sempre tive, sempre trabalhei com muitas turmas. Aqui em Porto Alegre, eu trabalhei na Escola 5 também, trabalhei... sempre em vários lugares, agora que eu tô só nessa escola. Mas eu tenho 24 turmas, então, eu tenho... agora, do 1º ao 5º ano aula de musicalização, no 6º ano aula de flauta com leitura de partituras, 7º ano oficina de flauta, um trimestre eles continuam com a flauta, depois no outro trimestre eles têm outro tipo de artes e depois desenho geométrico, outra oficina. E eu tenho um coral infantil. E... Eu já trabalhei nessa escola também com oficina de teclado, piano, então, eu tive assim... né? Várias opções de trabalho. Agora eu não trabalho mais com instrumento particular terceirizado, aulas individuais, não. Então, eu tenho as aulas de flauta doce soprano pra cinco turmas; dentro de cada turma, uma faixa de 25 alunos.

A escola também oferece aulas de instrumento individual e canto coral, mas não são ministradas por Clarice. O volume de trabalho que Clarice tem na escola é grande, mas, conforme sua narrativa, ela parece exigir ainda mais de si como professora de música. Clarice pretende continuar trabalhando e também quer aceitar novos desafios na escola.

Então, daqui a cinco anos, eu me aposento, mas eu tô começando a reduzir um pouco a minha carga horária né? Agora, eu deixei a educação infantil, ano que vem eu acho que eu vou deixar os primeiros anos. Eu tô indo trabalhar, agora eu tô querendo uma experiência com os maiores, eu tô trabalhando com 7º ano, ano que vem eu vou trabalhar com o 8º numa oficina, agora a gente tá, é... tentando trazer mais a cultura brasileira pra dentro da escola pra poder contemplar o ENEM, as questões do ENEM, porque são muito, as questões voltadas pra cultura brasileira e música brasileira. Então, é... eu quero trabalhar agora com um público de alunos maiores, né? Ter uma experiência com os maiores. Eu gosto muito dos pequenos também, mas eu também quero, tô aceitando essa oportunidade de trabalhar com os maiores, né?

A partir dessa perspectiva, Clarice não pretende se aposentar definitivamente, mas buscar outras experiências, incluindo escolas municipais. Ela foi aprovada no concurso do município e aguarda ser chamada; por isso, me contou que tem o plano de buscar outros lugares para poder continuar contribuindo para o ensino de música.

A história de Clarice com a música vem desde a infância, e a atuação na educação básica surgiu como possibilidade de trabalho. O que começou como um desafio, uma experimentação como professora, fez Clarice se interessar pela profissão, querer se especializar, cumprir com as suas expectativas como professora e também com as da escola e dos seus alunos. O trabalho na educação básica apareceu como oportunidade para Clarice tornar-se professora, ainda em tempo de poder repensar a sua formação no curso superior, direcionando-se ao curso de licenciatura em música.

7.2 DO TRABALHO NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA

7.2.1 Da função do professor de música na escola

Para Clarice, ser professora na escola de educação básica começou como uma experimentação. Com o passar do tempo, Clarice conclui o curso de licenciatura, se especializa e indica reconhecer sua função como professora de música na escola de educação básica. No entanto, o processo de desenvolvimento profissional não compreende somente o lado profissional do professor, pois há uma dimensão pessoal que está envolvida nessa dimensão profissional. Há o lado pessoal do ser professor, a pessoa que é profissional. Clarice, em sua narrativa, evidencia a necessidade de se estruturar e se preparar para a atuação na escola de educação básica, pois o trabalho, e as situações que o envolvem, também a impacta emocionalmente.

Então, é... e tem coisas que eu, que eu vi que eram muito minhas, muito mais do que o conhecimento que eu tenho. Então, a gente precisa, sim, se preparar, tem que ter assim um, tu tem que ter um... uma estrutura emocional pra poder lidar com tudo isso. Então, como eu sou ainda da área da música, eu

lido com público, com plateia, com apresentações constantes, com exposição de alunos com, é... fazer com que os meus alunos se sintam bem fazendo isso, porque a escola particular tem essa exigência. Se eu quero trabalhar em qualquer escola particular, são raras as que não têm isso: uma homenagem pra mãe, uma homenagem pro pai, um musical, enfim, uma hora cívica, essas coisas fazem parte, eu entendo que fazem parte. Então, tudo, uma série de demandas que exigem do professor e que exigem de mim um conhecimento meu, dos meus limites também, daquilo que eu tenho que superar pra conseguir fazer as coisas. Então, é... essa riqueza da escola, toda essa diversidade faz com que... enfim, eu tenho muitas pessoas, muitos amigos, ex-alunos, filhos de alunos, é... pessoas que me cumprimentam que eu, às vezes, nem reconheço, mas que eu sei que são de algum lugar em que eu trabalhei, ou são pais, enfim. E isso tudo faz com que, fez com que eu [tenha crescido] como professora e como pessoa, né?

Ao procurar a análise ou o divã, como contou Clarice, ela busca uma forma de reconhecer os seus limites, compreender uma dimensão pessoal e emocional, com o intuito de ter estrutura para lidar com as demandas da escola.

Perguntei a Clarice o que havia vivido na escola que a teria ajudado a ser quem é hoje como professora e como pessoa, e ela respondeu:

[Em silêncio, pensativa] O que que eu vivi na escola? [suspiro] Olha, tudo isso que eu te falei, né? A formação do vínculo, a afetividade. Eu também vou te dizer uma coisa que foi marcante e que mudou pra melhor a minha profissional: depois que eu tive filho. Depois que eu virei mãe, eu comecei a entender as outras mães, eu comecei a entender coisas que nem eram pra mim, mas que, às vezes, a gente fica incomodado porque a outra colega ouviu daquela mãe.

A maternidade é algo muito pessoal e, no caso de Clarice, aconteceram mudanças tão significativas que afetaram o seu jeito de ser e o seu jeito de ser professora. Com isso, percebo como o desenvolvimento profissional abrange significativamente a dimensão pessoal do professor.

Eu comecei a entender coisas que também falavam pra mim, coisas que as crianças falavam em casa, é... eu comecei a sentir prazer em amarrar um tênis, a limpar um bumbum, em botar no colo e fazer parar de chorar um filho que não é meu. Então, a maternidade me ajudou muito a poder... é... aceitar e fazer com amor essas coisas maternas, porque eu virei mãe, né? Eu entendi o que é isso e... mesmo sendo afetiva com os alunos, mas era diferente, isso era diferente. Mas esse conjunto de coisas, de diversidade de gente, de... essa cansa toda, é... isso tudo me fez eu me tornar uma pessoa melhor, né? Uma pessoa mais aberta, uma pessoa menos crítica, intolerante com os outros, né? Tolerar atrasos, [risos] de outras pessoas da minha família, cara feia, entendeu? Porque quer lugar que tem mais cara feia que a escola? É um lugar que é cheio de cara feia. Então, é... cheio de cara feia [é] modo de dizer, mas [risos], mas tem, né? Então, dias que são terríveis, turmas que são horrorosas, que a gente fica pensando a cada vez que entra: *ai, meu Deus, tomara que passe logo esse período, né? Nossa, o que será que eu fiz que deu certo hoje?* [risos] *O que será que aconteceu?* Tem que parar e tem que pensar, porque alguma coisa aconteceu. Ou eu entrei bem, eu tava bem naquele dia, ou eu tava mais disposta naquela dia, ou eu realmente pensei numa atividade que, pr'aquela turma, deu certo, e o que será que foi aquilo

que eu fiz. Às vezes, tu tem que ser diferente com essas turmas do que tu é com outras. Então, enfim, então, é... essas coisas todas fizeram com que, na minha vida, eu pudesse também com meu marido ser assim, com o meu filho ser assim, né? Deixar de ser professora do meu filho em casa, separar as coisas.

Clarice procura "separar as coisas" entre a vida pessoal e a profissional, mas percebe que uma dimensão também contribui para a outra. O trabalho na escola interfere na dimensão pessoal, há coisas que Clarice gostaria de fazer, coisas de que ela sente falta, mas que não consegue fazer pelas demandas do trabalho. Conforme contou Clarice, o trabalho na escola também muda a sua relação com a música.

Como mãe, que que eu vou te falar, agora que eu falei do meu filho, o meu filho cresceu com música dentro da barriga, porque eu estudava violoncelo na época. Então, a gestação toda dele eu tocava, eu imagino que deve ter sido a experiência pra ele intrauterina, né?, de ter aquele som passando por... porque eu acho o violoncelo uma coisa impressionante, né? Pra mim foi muito assim... E ele agora toca violão, ele escolheu o violão e tem facilidade, gosta muito, gosta muito de música, procura os vídeos, as bandas de que ele gosta, ele tem as preferências dele, que são bem dele, tem 8 anos. Mas a música tá dentro dele, ele não... adora as aulas dele de violão e quer tocar guitarra. Então, eu estímulo ele sem exagero. Eu penso, pelo menos, que é normal, né? Nada de... de... porque eu vi que a música faz parte dele, eu acho que é a vivência. Eu, em casa, não tenho hábito de tocar. Eu tenho piano em casa, mas eu não toco, porque eu toco o dia inteiro na escola, né? Eu não tenho nem tempo. Então, eu toco assim, o que eu preciso pro meu trabalho, cifrar alguma coisa, entender uma partitura, mas eu tocar pro meu prazer, eu... há muito tempo eu não faço, e é uma coisa de que eu sinto falta. Teve uma época que eu toquei numa banda de música judaica lá com a comunidade judaica. Nós montamos uma banda. Nós tocávamos em eventos deles, fomos em alguns casamentos, Bar-mitzvá, algumas coisas. Então assim, ali eu tocava por prazer de tocar e... enfim, em função da demanda toda de trabalho, eu parei de tocar pra mim e toco pros outros agora [risos].

As dimensões pessoal e profissional se cruzam no desenvolvimento profissional de Clarice, mas percebo que ela procura fazer com que essas dimensões não se invertam nem deixem de existir. Clarice parece trazer a profissão para uma dimensão mais real, de trabalho, e não de missão, já que diz que é preciso superar essa visão idealizada do professor. Percebo que Clarice mostra muito cuidado e respeito pelo trabalho, pela profissão e pelas pessoas ali envolvidas.

Então, eu vou te dizer assim ó: pessoalmente, é muito difícil, não é fácil. Então, essa, eu acho que existe muito uma cultura ahn... não sei por parte de quem, se é uma idealização do professor, como um ser perfeito, né? E isso atrapalha a vida da gente, porque a gente quer ser assim e não é assim, né? E a gente tem que mostrar também que não é assim, de algumas outras maneiras delicadas, digamos assim, pras pessoas, pras pessoas com que a gente trabalha, pra própria escola. Então, essas coisas, é... enfim, fazem com que, é... eu acabei crescendo com isso tudo, né?

Nessa mesma perspectiva, surgem as demandas da sala de aula com alunos específicos e, dentre esses, Clarice destaca os alunos de inclusão: "Então... eu vou te dizer assim ó: eu acho que a inclusão, pra mim, é o maior desafio de todos. E... eu questiono muitas coisas na inclusão, como ela é feita, e eu acho muito difícil. Eu acho muito difícil conseguir atingir esses alunos nas aulas de música".

Clarice tem alunos inclusos na sala de aula e, por isso, contou que surgem diversos questionamentos em relação a como envolver esses alunos e incluí-los nas aulas de maneira significativa, tanto para ela quanto para eles. Ela preocupa-se com os alunos e tenta buscar respostas para as muitas perguntas que surgem na prática, pois a formação não tem como contemplar todos esses aspectos, principalmente por sofrerem mudanças constantes.

Tenho vários alunos autistas, vários síndromicos, alunos de inclusão sem síndromes, hiperativos, déficit de atenção, alunos sem laudo que não se sabe nada, mas que se sabe que têm alguma coisa, é... Então, eu acho muito complicado. Pra mim, é o maior desafio, hoje, é como trabalhar a música na inclusão. Como? Não sei. Vou te dizer sinceramente. Alguns, alguma coisa faz acontecer, outros... não sei. E eles têm aula junto com os outros, não tem um momento com eles, a escola não, nessa escola em que eu trabalho, não tem isso. Então, eu vou te dizer que é uma coisa aflitiva pra mim, é angustiante, porque eu me sinto assim... não vou te dizer incompetente, porque já faz alguns anos que eu tenho essa caminhada, mas muito despreparada, despreparada e sem suporte. A gente não tem suporte pra trabalhar com esses alunos. Eu acho bem complicado...

Em sua narrativa, Clarice descreve o seu trabalho e caracteriza o que, como professora, vive na escola de um jeito muito cotidiano, a partir das ações, e não das ideias, das crenças, dos ideais. Clarice dá muita visibilidade para o trabalho do professor, para tudo que ele tem que fazer e enfrentar, e destaca o quanto isso pode ser desgastante para a pessoa do professor.

São várias situações novas que aparecem para Clarice ao longo dos anos atuando como professora. Questionei se, no início de sua carreira como professora, também havia tantos alunos de inclusão.

Não tinha. Então, é... é um desafio bem atual mesmo. A hiperatividade tava sendo medicada quando eu comecei a lecionar, faz 20, escola regular, 20 anos. Então, a gente, naquela época, estudava hiperatividade, déficit de atenção, e muita resistência de medicação das famílias, enfim. Então, laudos equivocados, aquele monte de coisa, era um início ainda, né?, apesar de já não ser novo,

mas, enfim. Hoje já existem coisas que a gente não sabe o que é, né? Nem os médicos sabem o que que é. Então, é bem complicado.

A fala de Clarice está relacionada à instabilidade dos tempos atuais, como destaque nas bases teóricas deste trabalho. Clarice precisa constantemente se atualizar, conhecer os alunos novos que entram na escola, assim como conseguir acompanhar os que ali permanecem. No entanto, Clarice lembra das dificuldades no início da carreira e do quanto foi difícil superá-las, apesar de ainda encontrar diariamente desafios referentes à diversidade, que acabam a sobrecarregando como professora.

Mas assim, a parte de dar aula mesmo foi uma tragédia, foi uma tragédia. Então... é... ainda eu tenho momentos de aula que são uma tragédia, mas, agora, são com turmas muito difíceis, com turmas muito desafiadoras, alunos muito mal educados, crianças violentas. Então, esses casos, sim, ainda me... não me assustam, mas me impactam, né? Mas, naquela época, eu não tinha isso, né? Tinha alunos conversadores, enfim, era aquela coisa: *manda pra direção*. Não tinha esse negócio hoje do professor resolver depois, conversando e [...].

Clarice parece destacar uma série de demandas atuais; exigências e cobranças que se faz ao professor, e não mais à escola. O que é possível perceber é que o peso de muitas responsabilidades na sala de aula e também na escola recaem sobre os professores.

Ao longo de sua narrativa, Clarice mostrou compreender as suas atitudes como professora. Ela buscou conhecer-se, entender a maneira com que lidava com as situações e passou a reconstruir-se, investindo em mudanças pessoais para lhe fazer bem na escola. Há uma busca constante do adaptar-se, do modificar-se e da compreensão do significado do que acontece na sua carreira e na sua vida.

Eu, tinha uma época, quando eu comecei a trabalhar, eu tinha pais que reclamavam muito de mim, porque eu não sabia lidar com alunos indisciplinados. Eu levei um tempo pra entender que eu tinha que saber o nome de todo mundo, que os alunos tinham que me respeitar a partir do que eu sou com eles. Então, eu levei tempo, tempo, análise, gastei, gastei muito, é... fazendo esse tipo de reflexão pra poder entender, né?

A escola provoca e pressiona a professora Clarice a aprender e compreender o que é ser professora nos dias atuais, com todas essas demandas que ela indica em suas falas, a conseguir melhorar seu trabalho e lidar com os alunos e pais.

Tu aprende que... tu tem que dar conta de muita coisa, assim de... de tudo que é ordem, né? Que o teu conhecimento, tu só ter conhecimento pra dar aula, hoje, não te faz um professor. Né? Conhecimento não faz mais. Então... já há muito tempo isso [riso], mas cada vez mais. Então, as famílias, realmente, largam muito tudo pra gente, ainda mais com crianças pequenas. Tu tem que saber que tu tem que te abaixar pra arrumar o cadarço do teu aluno, tu tem que saber cuidar. Então, assim, eu trabalho com os pequenos e tu tem que saber cuidar de criança, tem que saber que tu tem que estar disposto a limpar um bumbum, quando vai ao banheiro e a criança pede ajuda. Então, tem que saber essas coisas assim. Com os maiores, outras coisas, né? Como que tu vai fazer que ele pare de falar palavrão em aula, por exemplo, como que tu vai chamar a atenção de um adolescente, essas coisas, [risos].

As funções do professor tornam-se embaçadas diante dos diversos desafios que os alunos apresentam no dia a dia. Pela narrativa de Clarice, percebo que ela destaca as condições de trabalho do professor de música, que trabalha com muitas turmas, ao contrário de outros professores.

Então, eu vou te dizer assim ó: eu acho que é um, eu não sei, mas acho que é um dos lugares mais difíceis pra trabalhar, eu acho que é numa escola, escola grande. Não sei escola pequena como é que é, mas eu acho que, enfim, é... claro, uma professora que tem uma turma e passa o dia com uma turma é diferente de mim, que sou uma professora especializada que tem muitas turmas. Se eu tivesse, talvez, cinco turmas numa escola, fosse diferente. Como eu tenho muitas turmas e o meu vínculo é muito grande com a escola, então, é... eu acho que seria diferente, né? Então... [suspiro]

A partir das demandas da escola, Clarice precisa delimitar com o que vai trabalhar. Clarice trabalhou em diferentes ambientes e contextos, ela está acostumada a interagir com públicos variados e fazer diversas atividades, mas, hoje em dia, conhece as demandas da sua função na escola e já reconhece os seus próprios limites.

Eu acho que eu não conseguiria ficar só com a educação infantil, sabe? Ou só com determinado... eu, agora, por exemplo, sinto falta de dar aula de instrumento pra um aluno, que eu parei faz uns quatro, cinco anos com isso, e eu sinto falta. E eu tentei até, alguns anos atrás, voltar, mas eu não consigo mais dar conta, porque a escola particular tem uma demanda de trabalho, fora da sala de aula, muito grande. Então, eu não consegui mais, porque daí tem que preparar material pra aluno, enfim, tudo, né? Então, não consegui, mas é um projeto que eu também quero...

Entendo que Clarice, ao longo dos anos como professora, vai tomando conhecimento e compreendendo a sua função na escola e também na escola em que está. Clarice percebe que a função de professora de música, algumas vezes, se perde, pelo sentido que os alunos estabelecem para a aula de música na escola. A função do professor é dar aula e, diante

disso, Clarice enfatiza a ideia de que escola não é parque; aula não é lado social e prazer.

Leio muita coisa sobre, é... enfim, alguns livros sobre convivência, sobre relacionamento com os alunos, umas coisas assim de seminário que a gente recebe pra poder estabelecer um vínculo. A gente fala vínculo, né? Faculdade fala muito em vínculo e a gente não entende muito bem o que que é isso na teoria, não dá pra entender. Dá pra tu entender quando tu sabe como fazer, como estabelecer esse vínculo, e isso cada um aprende de um jeito, né? Cada um tem uma maneira. Mas é... então, eu sei, às vezes, o meu jeito direto, um pouco assusta, né? E os alunos, às vezes, ficam assim, um pouco impactados também, às vezes né? Mas é... mas é porque a sala de aula, os alunos têm que entender também que é uma aula, não é um, a escola não é um parque, não é um... Então, eles confundem muito o lado social com aula de música, o prazer da música. Não, mas é uma aula.

Clarice percebe a necessidade de estabelecer uma ligação com os alunos para que seja possível construir uma relação significativa com eles, o que ela chama de vínculo. A música funciona como parte da relação entre alunos e professora e ajuda a construir essa ligação. No entanto, a relação dos alunos com a música, relação já construída em casa ou em outros ambientes, faz com que, muitas vezes, os alunos não compreendam a música como conhecimento, como área a ser trabalhada na escola.

Então, a disciplina é importante, sim. A música, pra aprender, eu digo pros meus alunos: *gente, pra aprender música, exige muita disciplina. Vocês acham que o que que as pessoas que vocês escutam nas bandas, às vezes, os caras nasceram tocando, é um dom divino? muitas pessoas acham que é um dom divino. É muito estudo que tem. Tem que ter paciência, tem que estudar.* E uma coisa que foi muito importante pra mim, nas aulas de flauta, foram as minhas aulas de bacharelado. Eu saber como que faz pro aluno aprender, 25 alunos, tocar flauta e como resolver problemas que tem na flauta, de execução, como é que faz pra tocar aquilo ali? Tem que pegar pedaço por pedaço, tem que estudar, tem que fazer solfejo com digitação, tem que... entendeu?

A narrativa de Clarice aponta o modo como ela entende seu trabalho, as suas funções como professora de música na escola em que atua. Cada escola é única e isso foi o que Clarice percebeu ao chegar na escola em que está até hoje. Aos poucos, por meio de conquistas e aprendizagens, e também insegurança e crises, Clarice parece compreender sua função como professora e passa a se reconhecer na escola e na sua atuação com música.

7.2.2 Das rotinas e sentidos do ensino

A escola em que Clarice trabalha conta com uma estrutura física específica para as aulas de música. Ela tem uma sala exclusiva para essas aulas, com piano elétrico, aparelho de som, instrumentos de percussão, violão, materiais e equipamentos diversos, incluindo livros e ar condicionado. Ela percebe que seria bom ter mais instrumentos musicais e melhorar alguns aspectos do espaço, mas também disse que a escola já está encaminhando melhorias para os próximos meses.

Com algumas turmas, Clarice utiliza outra sala, com, praticamente, os mesmos materiais, embora seja uma sala menor. Quando vão utilizar as flautas doces, a professora permanece nas salas de aula das turmas, para que não percam muito tempo com o deslocamento até outra sala e para que a turma não se agite e se disperse. A escola conta também com um anfiteatro e um salão nobre, que são ocupados com apresentações.

A partir da descrição da estrutura da escola, decidi perguntar a Clarice se ela faz apresentações com os alunos na escola.

Tem... no dia das mães teve agora. Então, nós fizemos homenagem cantada e aí eu coordeno todo o trabalho, tudo que as professoras – se vai ter vídeo, se não vai ter, quem é o roteiro, quem é que fala o quê –, o que que elas têm que fazer, com a coordenação. Combina com a coordenação o que que vai ser feito, né? Dou minha sugestão, nem sempre... aceitam, mas, enfim, e... Daí, como eu tenho experiência de ensaio de palco, eu já mais ou menos sei o que que funciona. Como que os alunos têm que se posicionar lá em cima, o que que fica bem pra criança e o que que não fica, o que que se faz com criança que não quer ir, com criança que chora, é... enfim, essas coisas todas, né? E eu organizo os ensaios e... então, isso foi um pedido. Agora, pro dia dos pais, por exemplo, eu não vou fazer isso tudo, um outro setor da escola vai fazer. Eu vou ensaiar uma música de dia dos pais pra cada série e eles vão fazer uma música. Aí lá em outubro, na semana da criança, eu levo meu coral pra cantar pros alunos, né? Domingo agora tem Schulfest, que é uma festa alemã beneficente pra uma escola carente, a arrecadação do dinheiro do almoço vai, o coral infantil vai cantar no culto, então, é... Eu faço um musical por turma, por ano. Então o musical dos primeiros anos, eu ainda não sei o que vai ser esse ano. Tá, digamos, o 1º ano vai ser o Peter Pan, o 2º ano... tem um por ano. Mas é... se tem o dia da árvore, eu não ensaio música do dia da árvore, entendeu? Se tem o dia do índio, eu não canto música do dia do índio. Eu não vivo de datas comemorativas. Eu encaro essas apresentações como um projeto e eu não vejo as apresentações como uma... coisa prejudicial pros alunos. Não. Os alunos ganham com isso, porque, gente, a gente tá numa faculdade, tu tá lá, tu tem que apresentar trabalho em grupo, tu tem que encarar uma banca, as pessoas que trabalham com música têm plateia, sim. Então, eu acho que os alunos só ganham com isso. Eu não entendo essa história de não, de que professor de música não tem que fazer apresentação. Não, eu acho que é um processo, né? Eu acho que tu não pode obrigar o aluno a ir, é claro que não, mas é um processo o aluno saber que, quando tá no palco, é diferente de tar em sala de aula. Tudo isso é um aprendizado pra ele. Então, eu não tenho ranço nenhum com apresentação. Eu acho que tem que ser planejado, acho

que tem que ter ensaio, não matar aluno de ensaio, não é isso. Os ensaios têm que ser bem planejados, têm que ser produtivos, têm que render. Quando meu aluno vai ensaiar, eu tenho que saber, sim, onde é que ele vai tar, que fila que vai tar, que hora que entra, que hora que sai, e eles têm que saber o que eles vão fazer lá. O ensaio não é um improviso pra chegar lá e vamos ver o que é que vai dar. Não, o ensaio é a hora de fazer dar certo, né? Tudo que foi feito em sala de aula, chega lá, ensaia, pronto, ensaiei duas vezes, deu, tá pronto. É pra criança conhecer o espaço que ela vai tar, pra ela saber que vai ter uma plateia na frente, né? Então, é nesse sentido. Sim, e eles pedem e eu não vejo problema nenhum. Só não viver de apresentação, não, né? Mas é, e nem pedir de um dia pro outro, tem que ser planejado com antecedência. Mas eles já sabem disso bem claro, né? Isso já é uma... já faz parte da nossa vivência lá. Então, não tem essa história de: *ai, o dia das mães é daqui a 15 dias*. Não, daí realmente não dá pra fazer nada, eu tenho uma aula por semana, não tem como. Então, tem que ser pensado lá, nós tamos fechando março, tu tem que pensar em maio, né? E agora, nós terminamos maio, tem que começar a pensar em agosto, querem música pro dia dos pais. Tá, não vou ficar uma aula inteira cantando música do dia dos pais, cada aula eu canto uma vez com as crianças dentro de tudo que eu faço. Quando chega lá em agosto, elas sabem a música. Então, é assim que tem que funcionar. A apresentação tem que fazer parte do planejamento da aula, tem que fazer parte do meu planejamento, e não pode tomar conta de toda a minha aula.

Clarice precisou organizar uma maneira de contemplar as apresentações, incluindo as demandas de ensaio, propostas pela escola. Ela conseguiu estabelecer uma forma de utilizar as apresentações como um ponto positivo e construtivo em suas aulas, e não como algo desvinculado do planejamento; foi uma forma de lidar com demandas apresentadas pela escola pelo fato de trabalhar com música.

É... por ser uma escola confessional, então, ano passado, teve um congresso pra mil professores e eu participei com meu coral infantil desse musical. Então, assim, é... foi um desafio muito grande montar. Eu participei da elaboração do roteiro, então, é... eu, eu acabo indo pra vários segmentos, né? Então, eu não trabalho com o currículo bilíngue que tem na escola, mas eu vou tocar pro currículo bilíngue no musical deles. Então, eu acabo indo pra... e isso, pra mim, é muito rico. Eu acho que eu não conseguiria ficar só com a educação infantil, sabe? Ou só com determinado... Eu, agora, por exemplo, sinto falta de dar aula de instrumento pra um aluno, que eu parei faz uns quatro, cinco anos com isso e eu sinto falta.

É a escola que propõe as apresentações a ela por ser professora de música. Mas Clarice consegue tornar esses momentos produtivos para suas aulas, satisfazendo-se como professora a partir do retorno positivo diante dos resultados. A escola segue essa organização do trabalho, que mantém Clarice ocupada com diversas atividades, mas isso a satisfaz, pois gosta dessa movimentação em diversos segmentos da escola, o que parece também lhe proporcionar novas aprendizagens.

Eu sinto que professor de música, pode ser uma visão antiga minha, mas eu não sei se é, não porque eu trabalho com gente nova da música, eu acho que tem uma coisa meio de nariz empinado: *porque a música, né? Porque eu*

conheço a música. E eu não acho que é assim. Eu acho que a gente não sabe nada, eu acho que a gente não sabe tudo de coisa nenhuma. Então, eu acho que a gente tá sempre aprendendo. Então, é... e eu tô sempre aprendendo nessa escola, né? Então, eu, é a escola que eu escolhi pro meu filho também e é a escola que eu escolhi trabalhar. Enquanto eles me quiserem, eu estarei lá, né? Então, se eu escolhi trabalhar lá, eu arco com as mudanças da escola.

Para Clarice, trabalhar com diversos segmentos da escola e diferentes turmas, com diversas abordagens, a motiva, a coloca em movimento. “Então, é... sempre tem coisa nova, né? Então, assim, é... essa escola em que eu tô, eu acabei ficando nela porque eu tive a oportunidade de poder escolher ficar nessa escola, que acaba me proporcionando um monte de aprendizados, aprendizagens diferentes, que não específicas da música, mas que se complementam, né?”.

Então, é... eu aprendi a ser professora dessa escola, digamos assim, né? Então, tanto que em outra escola em que eu trabalhei depois, que foi a Escola 5, eu não me adaptei. Não me adaptei com a instituição. E eu saí de lá porque eu tava com um volume realmente grande de carga horária, mas eu optei ficar nessa porque eu me identifiquei com a instituição. Eu não sou luterana, eu sou católica, mas não sou, não é uma escola de confissão luterana, então, eles não... é uma escola cristã, né? E... o ambiente de trabalho é muito bom. Eu peguei muitas mudanças de direção, de coordenação, muitas colegas que entraram e saíram, vi a escola mudar muito, pra bom e pra ruim, né? Mas a vida é assim. Então, é... como um casamento [risos], tem as coisas boas e tem as coisas ruins. Então, eu tenho um salário muito bom nessa escola, é o quinto melhor salário do estado, hora/aula, né? É uma escola que, musicalmente, me proporciona frentes de trabalho muito diversificadas, que eu gosto. Então, as outras escolas em que eu trabalhei, eu só fiquei em sala de aula. Nessa, eu faço muitas coisas e isso, pra mim, é muito bom. Eu sempre tenho muitos desafios, né? De inovação, tão sempre me exigindo, eu tô sempre sendo exigida a mudar, a mudar, a fazer coisas novas, a repensar, eu e todos os professores, né? Mas isso, pra mim, eu acho muito rico. Então, é... me cansa muito, sim, eu me sinto muito cansada. É... eu sinto, com o passar do tempo, que eu preciso dar uma reduzida, mais um pouco, na minha carga horária, mas não quero trabalhar também, dar aula pra passar tempo, né? Eu tenho uma carreira e... enfim, eu não faço, eu não vou brincar de dar aula, né? Eu vou trabalhar, é o meu trabalho, é a minha profissão.

Clarice fala que aprendeu “a ser professora dessa escola”, indicando uma aprendizagem localizada e vinculada a um determinado espaço, o qual compreende demandas, funções e conhecimentos específicos. E o fato de aprender com o espaço traz para Clarice desafios e exigências de mudanças e inovação, que a acabam sobrecarregando.

Clarice trabalha na Escola 4 25 horas/aula, diretamente na sala com os alunos. Ela tem mais duas horas de reunião por semana, “então, são 27 horas, mas eu trabalho, eu já tenho contabilizado, eu trabalho, pelo menos, por semana, fora, cinco horas. Então, tem dias que eu termino a aula – hoje

é um dia que eu tô aqui conversando contigo –, mas eu fico na escola trabalhando”.

Então, eu faço material, porque 6º ano tem tema de casa, eu preciso elaborar as partituras, tem que encaminhar pra reprografia, né? Então, as coisas que eu planejo, por exemplo, O Carnaval dos Animais, eu quero que eles façam por escrito alguma coisa, então, eu planejo. Eu montei um canal no Youtube, então, eu vou alimentando meu canalzinho no Youtube com as músicas do 1º, do 3º ao 5º ano. Agora eu quero fazer vídeos meus tocando flauta pros meus alunos poderem estudar no Youtube. Então, tudo isso, eu preciso dessas horas. Eu vi que, quando eu trabalhei nas três escolas, que que aconteceu? A minha produção caiu, porque eu só dei aula. Então, eu não diversifiquei mais o que eu fazia porque eu não tinha tempo. Eu só ia dar aula, né? Era sempre a mesma coisa, a mesma coisa e eu não conseguia fazer mais nada. Então, cada coisa que eu pensava, eu levava muito tempo pra pôr em prática, porque eu levava muito tempo pra fazer. Então, claro, já era muito bom, mas... [risos], professor não enriquece, não adianta. Chega uma hora que a gente vê que não tem como, então, e aí eu abri mão de duas escolas e fiquei só com uma. E, pra mim, tá bem assim, essa carga horária podia ser um pouco menor, podia ser... eu tô tentando uma redução faz um tempo, eu acho que, pra mim, umas 20, 21 horas seria bom. Assim, umas três horas pode ser que não é nada, mas são três horas a mais que eu tenho pra poder fazer outras coisas.

A preparação das aulas demanda tempo extra-aula da professora e, para poder realizar atividades diferenciadas com o uso de diferentes recursos, é necessário ter tempo para produzir material. Há consenso e definição por parte da escola em relação ao cumprimento da carga horária em sala de aula, garantindo a aprendizagem dos alunos, mas há certa indefinição quanto às suas condições de trabalho referentes às horas e atividades fora da sala de aula.

7.2.3 Da satisfação e realização com o trabalho

A escolha pela profissão de professora de música da educação básica e a permanência nesse trabalho transcendem o caráter de oportunidade, pois a escola e a interação dos alunos ao fazer música parecem despertar em Clarice a satisfação do ensinar e do compartilhar o que ela sabe sobre música.

Então, eu acho que as coisas tão todas ligadas. Eu acho que a música é um elo de ligação pra tudo e eu vi isso, né? Eu vi isso quando eu entrei na escola. Eu disse: *meu Deus do céu, como eu não sei nada, que que eu tô fazendo sentada naquele piano mesmo?* Então, eu já tava em dúvida e tive certeza que, pelo menos no piano só, eu não queria ficar. Então é... quando eu comecei a ver que eu conseguia, que eu podia ensinar crianças a cantar, eu fiquei muito surpresa. E... [risos] depois, quando eu vi que eu conseguia fazer eles cantar afinados, mais tarde, né?, e quando eu fui entendendo essa parte motora toda

da criança, como que as crianças não param e como que a aula de música não pode ser parada mesmo, né?

Clarice identifica-se com a escola em que está e a instituição proporciona a ela a possibilidade de vínculo com o lugar, o que é bom para a escola e para Clarice, pois ela passa a fazer parte do lugar, querendo construí-lo e melhorá-lo em conjunto com os demais sujeitos escolares. As aulas de música passam a ser uma das atividades de Clarice, enquanto o trabalho com a escola parece tornar-se fundamental para a manutenção do vínculo profissional.

É... eu me sinto privilegiada por isso, porque eu acho que, quando a gente fica pulando de galho em galho, tu não consegue conhecer. Então, é... tu não consegue, é... até forma vínculo, mas eu acho que tu não é... eu acho que é preciso se abrir pra alguma coisa, né? Eu... eu recebo outras propostas de trabalho, mas sabe, assim, é... [suspiro] não vou te dizer que é seguro porque não é, uma escola particular, eu... não garanto, sei que pode ser que, no fim do ano, eu não vou estar lá. Mas eu... eu gosto dessa... de conhecer as pessoas há muito tempo, de... meu diretor não é de muito tempo, faz pouco tempo que mudou, mas eu tô há muito tempo lá dentro. Então, eu vi, eu vejo essas mudanças acontecendo. Então... eu tenho essa relação, eu sinto essa relação de intimidade com a instituição, né? E a escola passou a ser empresa, sabe [risos]?. Então, todas essas mudanças, eu passei a ser funcionária, colaboradora. Essas mudanças todas do mundo moderno, a gente não pode se fechar pra isso, né?

Saber da relação de intimidade de Clarice com a escola me faz entender algo que pode ser central no desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica: a troca como condição da permanência do professor na escola e da manutenção da relação. São trocas positivas e negativas, de ensino e aprendizagem, de cobrança e gratidão, mas, acima de tudo, entendo que a professora não permanece como profissional na escola apenas por inteira doação.

Quando perguntei se Clarice se identificava com a educação básica, ela logo respondeu que sim. Também disse acreditar que os professores licenciados em música se identificam com a educação básica e são os professores de instrumento os que não querem atuar na escola de educação básica, como inicialmente aconteceu com ela.

Mas os alunos, os licenciados, eu acho que sim. Eu não tenho essa visão, não tenho. É... e até vou te dizer porque: porque eu trabalhei em muitos lugares, na minha escola mesmo tem muitos colegas licenciados. Né? E todos tão em sala de aula e todos tão na educação básica e ninguém quer trabalhar com ensino médio, ninguém. Eu tô, agora, eu tô pensando em começar a aceitar esse desafio de ENEM, de... de curso preparatório de artes, mas eu sinto que, justamente, eles tão voltados, sim, pra educação básica. Então... eu acho que

sim, eu acho que os professores querem trabalhar na escola, sim, eu acho que querem sim. Eu não conheço nenhum licenciado, eu não conheço, que não esteja em escola de educação básica. Eu conheço, sim, muitos professores de instrumento, é... bacharéis que tentaram ir pra sala de aula e, realmente, não. Saem da educação básica, saem de sala de aula porque não... não gostaram, não é o que querem, enfim, né?

Ser professora da educação básica foi uma opção profissional para Clarice. Ela sabia o que era o curso de licenciatura e optou por ele disposta a aprender e atuar como professora. Para Clarice, ser professora da escola tem muito a ver com querer estar ali, mas, ao mesmo tempo, lidar com a realidade da escola. Além disso, vejo que, para ficar na escola, há uma necessidade de dedicação para que um trabalho significativo possa ser realizado.

Mas, gente, nós temos um concurso municipal pra professor de música aqui. Eu fiz agora pela segunda vez e eu tô aguardando ser chamada [fala mais baixo], porque eu quero ter experiência [...]. E... eu já fiz um outro e fui chamada, num outro momento da minha vida, mas meu filho era recém-nascido e eu não assumi no município. E agora, pensando na minha aposentadoria também, em trabalhar com outra realidade social, é... eu, agora, fiz e tô esperando ser chamada, mas tem uma fila enorme de professor de música que quer trabalhar no, se tivesse no estado, ia chover professor de música no estado. E por que que é difícil ter professor em escola? Que eu falei antes, lá no início da nossa conversa, eu disse é difícil, é difícil porque não tem. Todo mundo tá colocado, todo mundo tá em escola. Quem é que tá em escola de música privada de instrumento? Quem não é licenciado. É professor que, autodidata, professor de, bacharel, né? De instrumento, compositor. Licenciado tá em escola, né? Tanto que, *ah, aquela lá não sai daquela escola, aquela lá não vem, né?* Quem tá começando, tá em várias escolas, tá tentando achar uma, tá tipo eu no início, tá tentando achar uma em que quer ficar. Que quer aumentar a carga horária, que quer crescer dentro da escola, as pessoas que eu conheço, licenciadas pelo menos.

Clarice acredita que é por não terem conseguido encontrar um lugar para estabelecer um vínculo e permanecer na educação básica que alguns professores licenciados ainda não estão em escolas.

A recompensa de ser professora, para Clarice, se dá, principalmente, pelo carinho.

Então, fica muito tecnicista o negócio, né? Claro, os meus alunos de flauta tocam direitinho, tocam sim, mas é... o meu retorno como professora é outro, né? Claro, pra instituição, ela quer que toque, quer que aprenda, quer que sim, sim, vai, mas o meu retorno pessoal é outro. É esse aluno que tocou lá pra vó e chorou e a vó chorou. E é esse que me manda lá nas férias: *profe, tu tem a música aí do Harry Potter que eu quero tocar na flauta?* A criança queria tocar nas férias na flauta o Harry Potter? Né? Nem eu sei tocar aquela música do Harry Potter, não sei, vou achar em algum lugar e vou mandar pra ele, né? Então, essas coisas, sabe, que... que eu acho que é o ganho da gente como professora. É... esses dias eu encontrei uma guria aqui no super[mercado], a guria veio me abraçar: *tu foi a melhor, tu foi a melhor aula que eu tive na minha vida, era de música.* Ela tá na publicidade, sei lá, é uma área dessas aí,

ela não é da música, mas a lembrança dela daquele momento, esse é o meu retorno, né? É esse o meu retorno. Então, é... e é o mesmo que de sala de aula, né? Então, é... eu tenho que abstrair muita coisa, a gente tem que aprender a amar a pessoa, né?

Por mais que ela tenha passado por dificuldades e que elas continuem aparecendo no dia a dia da sala de aula, Clarice acredita que o principal é aprender a amar a pessoa como ser humano, como alguém para quem ela vai contribuir na vida educativa e de quem receberá, como retorno, carinho e gratidão.

Eu acho que é o amor pelo outro que faz com que a gente ame a profissão de ser professora, porque, se tu só vai dar a tua aula, é... tu vai desistir, vai chegar uma hora em que tu vai cansar disso. Porque tu repetir sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa...

Clarice acredita no amor pelo outro como sendo o elo que constrói e sustenta o vínculo com os alunos, com as pessoas, com a escola como um todo. Para ela, o amor pelas pessoas é o que a faz permanecer na profissão, pois as funções de professora na escola, e as diversas demandas que surgem na escola, geram dúvidas quanto à permanência na educação básica.

[...] eu acho que eu acabei me encontrando sem querer, né? Eu achei um caminho pra mim onde eu sou muito feliz pela minha escola, não feliz em todos os momentos [risos], mas assim, feliz pela... porque desafios tem em todas as profissões, né? Então, os desafios, os problemas e os problemas vão mudando. Eu tinha, eu tinha determinados problemas no interior que eu não tinha aqui. Então, problemas com assalto, problemas, por exemplo, sair da escola, eu trabalhar na escola, ahn... perfil de pais daqui e do interior são muito diferentes, né? As crianças de lá eram muito mais tranquilas que as daqui, muito menos desafiadoras. Então, coisas que eu vim vendo com o passar do tempo.

Clarice buscou fazer da escola o seu lugar, dar significado a sua atuação, seu trabalho e sua presença ali, e se satisfazer com seu emprego, com a recompensa da aprendizagem dos alunos, do carinho e da constância das relações construtivas. “Enquanto eles me quiserem, eu estarei lá, né? Então, se eu escolhi trabalhar lá, eu arco com as mudanças da escola. Eu não concordo com tudo, claro que não, né? Mas eu preciso me adaptar, tentar fazer o melhor que eu posso. Então, é [risos] isso que eu procuro fazer”.

Clarice faz dessa escola seu lugar e também passa a fazer parte da escola. Ela constrói o lugar junto com as pessoas da escola e opta por fazer

isso por se identificar com a instituição. Clarice não tem só facilidades ao trabalhar nessa escola, pelo contrário, ela afirma optar por essa escola por propor desafios constantes a ela e sempre exigir inovação, atualização, formação contínua. Clarice quer se manter em movimento, na busca por coisas novas, mas acredita que precisa diminuir a carga de trabalho, pois quer fazer um trabalho significativo, para também valorizar a profissão.

Então, eu tenho uma relação assim de... de muita gratidão nessa escola em que eu trabalho, de muito carinho, de muito crescimento, de muito aprendizado, de... enfim. É... eu consigo ter uma relação aberta com coordenação, com direção. Eu consigo falar as coisas que eu acho que podem mudar, é... enfim, eu consigo contribuir pro crescimento musical, porque é uma escola que tem oficinas de instrumento também. Então, é terceirizado, tem professor de piano, de teclado, de violino, de violão, de bandolim, é... de flauta também tem terceirizado. Então, eu acabo, eu acho, que me envolvendo com tudo, porque o coral faz parte das oficinas, ele não faz parte do currículo. Então, as crianças vão porque querem. Eu tenho uma pianista, uma tecladista que me acompanha, ela toca muito bem e eu rejo. Então é... e a sala de aula e as aulas de flauta, né? E a oportunidade de tar trabalhando dos pequenos aos maiores. Então, eu tenho uma relação assim... é... de amor e ódio, que é a relação que eu acho que a gente tem com quem a gente tem intimidade. [suspiro] né? Quando a gente tem intimidade, a gente pode se mostrar como é. Então eu... eu me sinto em casa nessa escola. É uma extensão da minha casa, o meu filho estuda lá, é... eu não me sinto mãe [risos] como as outras mães, porque isso é impossível, eu sou professora da escola, né? Eu sou a mãe do meu filho, mas eu não sou mãe da escola, eu sou professora da escola. E eu tenho muito orgulho disso, eu tenho orgulho da escola em que eu trabalho, eu tenho, é... um reconhecimento muito grande, né? Eu sei assim, que as escolas passam por mudanças, nós passamos por muitas mudanças, sempre estamos passando por mudanças. Eu acho que professor que não consegue lidar com isso não pode seguir nessa profissão de sala de aula, institucional, inclusive, né? Então, essa coisa de que: *ah, porque naquela época, como era bom*. Sim, mas, né... [risos] a fila anda. Então, essa época também é muito boa, tem coisas que naquela época não tinha, mas que, hoje, são muito boas e que naquela época tinha que hoje não são boas. Então, eu não vivo essa história de que: *ah, lá no início era muito melhor*. Não, bom é agora, sabe? Bom, é agora, do jeito que eu tô assim [risos], que eu tô lidando com a profissão. agora é melhor do que entrar e ter medo dos alunos como eu tive lá no início [risos].

A relação de intimidade de Clarice com a escola mostra abertura e disponibilidade à mudança das duas partes. Como Clarice ressalta, a intimidade tem coisas boas e ruins, momentos tranquilos e outros difíceis, porém, também possibilita a troca real e significativa de ensino e aprendizagem entre Clarice e a escola. E a mudança faz parte ininterruptamente da construção dessa relação, pois provoca a partilha e colaboração de ambos os lados.

Clarice, ao longo de sua narrativa, relata as demandas do trabalho, traz muito do cotidiano do professor, das ações que caracterizam seu trabalho. Clarice está em busca de boas condições de trabalho, de tempo

para pensar, planejar e se renovar, pois ser professora não é uma missão. Ela continua na escola porque consegue ter uma relação profissional com a profissão, porque encontra boas condições de trabalho e, através do autoconhecimento, busca se estruturar emocionalmente para conseguir lidar com as pessoas e construir relações.

7.3 DA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS ESCOLARES – O OUTRO

Clarice parece ter muita disponibilidade para aprender, está aberta para se relacionar com a escola – alunos, pais e colegas – e aprender com ela. Percebo em Clarice uma abertura para o outro. Mas ela também ressalta o que parece ser um excesso de exigência nessas relações; ela precisa se relacionar com muitas pessoas e pessoas diferentes, porque trabalha com muitas turmas.

[...] quando tu lida com uma diversidade, eu tenho em torno de 500 alunos por semana, então, é... pra lidar com todo esse pessoal, eu faço análise há muitos anos, eu faço divã faz muito tempo. Eu comecei com processo de terapia e, depois, eu fui pra análise. Porque, claro, chegou um momento da minha vida profissional que eu me questionei. Eu tive um momento de crise sim, que eu me questionei se eu queria continuar nisso, porque, às vezes, ahn... Toda semana tem problema, né? Ou é com pais, ou são com os alunos, ou são com os colegas, ou são com os desafios da escola, ou com os problemas institucionais... Então, eu precisei, é... ver o que que eu queria fazer com isso tudo, né?

[...]

Eu não tava feliz dando aula de instrumento. E, quando eu fui pra sala de aula, e gostei daquela bagunça toda, daquela... daquela falta de rotina "entre aspas", né?, é... eu achei que ali era o meu lugar e... e aí, quando eu vim pra cá, e eu lidei com outro tipo de exigência daqui, de famílias muito exigentes, com tudo, né? Com o jeito que tu fala com o meu filho, com o tipo de música que se canta, com o que que tu ensina na sala de aula, com a... a pressão da escola, com a crítica dos colegas, é... eu achei que eu não ia suportar. Ali eu comecei a me tratar, eu comecei a fazer terapia, eu comecei, enfim... Depois, acabei, hoje, eu faço análise até hoje, eu tô no divã há muitos anos, já tive alta, já voltei, então é... ali eu achei que eu não ia... não sei, eu não sabia mais, mas eu não parei de trabalhar, né? Mas eu não senti prazer tão grande em trabalhar quanto eu sinto hoje. Quando eu comecei a entender essa, toda essa parte das relações, me conhecer melhor, os meus limites, é... o que que me cansava, o que que eu precisava mudar, como que eu tinha que lidar com aqueles alunos indisciplinados de uma maneira que ficasse bem pra mim e pra eles. Enfim, isso levou muito tempo, não foi assim, da noite pro dia. Aí eu... eu entendi que era esse o caminho, né?

Clarice ressalta o excesso de relações, que envolvem os alunos, as mães, os pais, as "plateias", o que pode estar relacionado com a disponibilidade que Clarice tem para o outro, de se deixar tocar/atravesar

pelo outro, pois só o conhecimento não basta. Ela está na escola para o outro, e transmitir conhecimento faz parte da relação com o outro na escola. Com isso, Clarice precisou passar por um processo de autoconhecimento, de perceber qual seria o seu caminho para ter prazer em trabalhar.

Clarice buscou ajuda e, nos dias atuais, entende que, ao longo de seu desenvolvimento profissional, foi necessário um processo de autoconhecimento, para conhecer seus limites, compreender o seu jeito de ser e de trabalhar e, assim, encontrar um caminho de atuação como professora.

Então, essas coisas todas me ajudaram a... entender e conversar muito com as colegas. A gente faz muito, muita sessão de terapia, como a gente fala entre nós assim, conversando e se ajudando, e discutindo, enfim. Então, é... eu acho que, quando a escola é um ambiente aberto pras mudanças, pra conversar, pra ouvir os professores, quando a gente também cria amizades, eu tenho muitas amigas, amigas da vida assim, que eu fiz nas escolas, então, isso são ganhos eternos, né? Então essas coisas todas, a escola só me fez, é... crescer como pessoa.

Ao reconhecer a escola como um lugar constituído a partir das relações com os outros, Clarice consegue se fortalecer e estabelecer ligações com a escola/lugar que a sustentam ali e a fazem crescer como pessoa, relações que se expandem para além daquele espaço.

A escola me proporcionou ver a música de uma maneira diferente, uma maneira, um outro tipo de educação que eu vejo hoje. Então, eu te digo assim, eu não sei até que ponto, é... as minhas atividades, as minhas aulas, pra cada um é diferente, claro, mas, por exemplo, pra um aluno de inclusão, eu não sei [se] aquilo toca nele, se sim ou se não. Eu sei que nem todo mundo gosta, mas... esses desafios, essa interação, esses que não gostam, esses que não querem, isso tudo me motiva. Então, essa diversidade toda da música e de poder trabalhar com vários tipos de música, com vários, trabalhar com papel, trabalhar com computador, trabalhar com instrumento, trabalhar com canto, trabalhar com dança, trabalhar com caixa, fazer batucada em mesa, fazer batucada com copo, essa diversidade que eu vi na educação musical que me fez ficar na sala de aula.

A prática com a música em sala de aula, a interação com os alunos e a música e os desafios que surgem na sala de aula são o que fazem Clarice querer continuar atuando na educação básica. Percebo que essa diversidade de desafios e atividades na escola são uma espécie de combustível que alimenta Clarice, que a faz buscar mais ideias e mais materiais e que lhe dá mais vontade de ensinar. Clarice comentou que

alguns colegas professores procuram interagir com ela e a aula de música e disse que nunca teve resistência a isso.

Eu acho que sim, eu acho que tu tem que ter tempo, sim. As coisas se complementam, a escola não é a minha disciplina, não é a minha aula de música, né? Então, a escola é uma escola. Se eu puder trabalhar matemática dentro da minha aula, língua portuguesa, todas as disciplinas que eu puder, então, a educação física, nós fazemos umas atividades motoras com caixas fantásticas e o que que as crianças fazem depois com as caixas? Batucada com caixa, eles fazem e criam coisas com caixa e eu gosto de tar junto, vendo elas fazer o trabalho motor com as crianças na educação física e os meus alunos dançando dentro das caixas, sabe? E... *ah, eu não sou professora de dança?* Não, mas a dança, é... a música faz a dança existir, né?

A escola é o lugar do exercício da profissão professor, é ali que a atuação acontece, mas Clarice destaca que isso não ocorre somente na sala de aula, durante a sua aula de música. Para ela, a educação compreende muito mais que uma aula exclusiva. Defendendo essa ideia, Clarice afirma acreditar em um ensino pensado e realizado em conjunto com outros professores, realizado na e com a escola, como lugar único, constituído de um projeto coletivo.

Nessa perspectiva, Clarice contou sobre como aprendeu a lidar com sentimentos e posturas na interação com os alunos, a comunidade, os sujeitos da escola.

Olha... eu sou muito franca, sabe? Nem sempre isso é bom. Então, assim, é... mas eu aprendi na minha caminhada como chamar a atenção de alunos sem ser grosseira, sem ser autoritária. Então, nada como aprender também. A gente tem que aprender. Então é... eu acho que funciona bem. Eu tenho alunos que eu dou aula desde que entraram na escola. Eu tenho alunos que são meus alunos no 7º ano que lá no infantil 2, quando tinham 3 aninhos, eram meus alunos. Nem sei se isso é tão bom pra criança, ter sempre a mesma professora, eu acho que não. Seria bom se tivesse uma outra experiência com professora de música. Mas, enfim, só tem eu, sou eu mesmo. Então é... ao mesmo tempo, isso me fez entender que, como eu trabalho com muitas séries, eu tenho que aprender a gostar daqueles alunos que não gostam de mim, os alunos que não gostam da minha aula, ou porque têm dificuldade, ou de se expressar ou porque não gostam mesmo, é um direito deles, ou porque não gostam de mim, é um direito deles. Mas eu sou adulta, a professora, e eu tenho que saber lidar com isso, e não os meus alunos, que são crianças. Então é... eu acho que eu tenho uma relação muito boa com as famílias também, eu gosto de abraçar as mães e os pais, eu gosto de dar beijo, eu converso no supermercado, eu sou amiga de Facebook... com os colegas também. Às vezes, falam que eu sou muito mandona, mas eu acho que, em algumas situações, tipo ensaio, tipo se eu que vou organizar, por exemplo, dia das mães, eu acho que sim, que eu tenho que determinar algumas coisas. Eu tenho, sim, que ouvir os outros e também ver, experimentar mudanças, mas tem coisas que, às vezes, eu tenho que direcionar mesmo, né? Como a professora de música daquelas turmas. Então... eu não posso chegar no ensaio e as professoras me perguntarem: *Clarice, onde é que eles sentam?* *Ah, não sei.* Não. Eu tenho que saber, sim, onde é que eles vão tar.

Clarice falou que teve que mudar, aprender outra maneira de lidar com o trabalho e com as relações do trabalho para se sentir melhor, se reconhecer na escola e fazer dela também o seu lugar. Perguntei a Clarice o que ela considerava ter sido importante para a trajetória dela como professora, e ela respondeu:

[Pensativa] Olha, eu vou te dizer o seguinte: o que que é marcante pra mim, como professora? A convivência, a convivência e a... o vínculo. A convivência com as colegas e com os alunos e o vínculo com os alunos. Vínculo é... cumplicidade com os alunos. Com todos colegas, a gente não tem isso, né? Mas com os alunos, a gente tem, mesmo daqueles que, ele pode não ter comigo, mas eu, como professora, tenho com ele. Então, eu sei o nome de todos os meus alunos, todos, todos e os que têm, se tem três Márcias, três João's na sala, eu sei pelo sobrenome deles. É um pré-requisito pra gente estabelecer vínculo. Como é que tu vai estabelecer um vínculo com quem tu não sabe o nome? Então, chama o nome do aluno pra sentar, tu ouvir o que que a criança quer te contar, *porque ontem eu fui no cinema com a minha mãe, a gente viu aquele filme do Frozen, sabe, profe? Aquela que tem aquela música linda?* Digo: *Ai, não, mas eu quero conhecer, me traz.* E a criança trazer. É assim que a gente estabelece vínculo, né? Então, é com afetividade. Então, eu me tornei afetiva porque eu precisei e eu acabei me tornando afetiva com todo mundo, com as pessoas todas. Com quem eu não conheço, enfim, contigo, que eu acabei, a gente tá se falando pela primeira vez agora, então é... digo assim, os vínculos e as relações dentro da escola, pra mim, são a coisa mais rica que tem. Eu vou te falar que a música é a coisa mais importante? É... pra mim? Sim, é, mas assim... mas a música é um elo de ligação meu com os meus alunos, é o meu conhecimento que me liga com eles. Então, se eles aprendem é importante, claro que é importante, claro que é importante, mas não é o fundamental, pra mim, não é o fundamental. Então, fundamental, muitas outras coisas que eles, a educação a gente colhe, às vezes, a gente colhe coisas bem pontuais logo, mas outras coisas, leva tempo. Pra preparar uma música leva tempo, pro aluno entender leva tempo, não entende nesse ano, entende no outro. Felizmente, eu não lido com reprovação até o 5º ano. Então... no 6º, sim, 6º ano em diante, sim, por ser disciplina, 7º ano, mas é... também não é o fundamental pra mim.

Como Clarice já havia comentado, o vínculo pode não ser de total receptividade positiva pelos alunos, porém, como professora, e para fazer a aula de música acontecer, a relação será necessária. O vínculo está relacionado ao carinho e à atenção de Clarice para com os alunos, e isso gera uma relação íntima, com certa cumplicidade.

Clarice entende que o vínculo, a ligação entre ela e os alunos, se dá pela música, pois ela busca se relacionar com os alunos para poder conduzi-los a uma aula de música significativa, que faça sentido em meio a tudo que vivenciam musicalmente.

Eu acho que... eu me sinto bem, eu sinto que os alunos também, porque eu sinto carinho deles, eu sinto afeto, muitos, a gente tem uma relação muito íntima como a gente, alunos que eu tenho aula há muito tempo de... parece

coisa de mãe e filho, né? *Eu não vou fazer. Sim, tu vai fazer, senta aí agora e faz. Não vou fazer porque eu não quero fazer. Não, agora é hora de fazer, pode sentar e vai fazer sim.* Tiro pra conversar, chamo em outro momento, ponho bilhete na agenda. Então, eu acho que eu tenho uma relação boa, eu me sinto bem assim, sinto que os pais não têm reclamações assim... maiores.

Clarice sente que consegue se ligar aos alunos, criar um vínculo afetivo, de preocupação, carinho e dedicação. Para Clarice, acima de trabalhar música, está a educação, como algo único a ser vivido na sala de aula. Essa ideia indica um sentimento de pertença à escola com um fim primeiro: a educação.

Sabe o que eu vejo? Que os professores de música, eles tão muito preocupados com o conhecimento musical, muito mais do que com, a educação é uma só. Uma. Pra mim, o mais importante é o meu aluno, né? Então... o conhecimento musical é... não é o mais importante, eu sou um meio daquele aluno aprender através de mim e das experiências que ele tem. Então, é... por isso que, nesse momento, eu tô querendo ir pro município, pra trabalhar com outras... outras realidades. Eu sei que eu vou me chocar, eu sei que eu vou ter que começar do zero, do funk, do rap [...], mas é... esse é o meu ganho, né? Então, eu sinto assim, que eu já contribuí, sabe?, pra essa instituição. Eu sinto que a minha caminhada tá quase, tá quase pra mim. Então é... eu sinto falta disso, porque eu vejo os professores de música tão sem... falta tanto assim... sabe? Alguma coisa que ferve por dentro.

O que é significativo na atuação de Clarice na sala de aula é a experiência dos alunos com a música: “O fundamental, pra mim, é que eles tenham a experiência positiva, né? Que eles tenham essa vivência, que nem sempre é boa pra eles, né?, prazerosa, mas que eles tenham a vivência, que eles tenham a experiência musical”.

Conforme a narrativa de Clarice, o vínculo, e, com ele, a cumplicidade, são condição para que a aula de música ocorra; e esse vínculo se estabelece com afetividade.

Tem que saber ler a nota, como é que faz pra fazer, pra aprender aquilo, que todo mundo tem que parar e tem que me ouvir. Então, essas coisas todas... fazem parte do vínculo. Se eu não tenho um aluno que eu consiga estabelecer vínculo, ele não vai aprender, ou raramente vai aprender, né? Não são todos, tem alguns que são talentosos, que têm muita facilidade, mas é... e o vínculo não significa não chamar a atenção do aluno, que não pode dar um puxão de orelha nele, muito pelo contrário. Vínculo é quando a gente se preocupa com aquele aluno. Então, não é só tu abraçar e beijar. É tu trazer o aluno pra perto de ti, pra tua aula. Então, eu tenho que ter esse domínio de... eu acho que, e os pais já me conhecem. Eu tô há tanto tempo lá, então eles acabam me conhecendo sem nem... me conhecer, já me conhecem porque de ouvir falar. E eu converso com as crianças que eu não conheço na, os pequeninhos agora da educação infantil, que eu não dou aula: *a gente vai se conhecer, ano que vem eu vou dar aula pra vocês, eu sou a profe de música.* Passo na sala e converso com eles e vou na pracinha, às vezes que eu tô, às vezes eu transito por uns lugares que dão acesso pra praça *Que turma que vocês são?* Então, eles,

quando chegarem no 1º ano, já vão saber que eu trabalho nessa escola e que eu dou aula, pelo menos, né? Já sabem alguma coisa.

Clarice também disse que se tornou afetiva por necessidade, pois precisava disso para ser professora da escola. Perguntei a Clarice se ela se sente vinculada a essa escola e ela respondeu: “totalmente”. Então, quis saber mais sobre como que é esse vínculo ou o que a vincula a essa escola.

A proposta pedagógica. Proposta pedagógica é... eu vou te dizer assim ó, pela parte da música, por essa diversidade de oferta que tem. E por eu ter liberdade de poder fazer o meu planejamento. Então, é... eu não tenho obrigatoriedade de, se eu achei que esse ano não deu certo uma coisa, de, ano que vem, ter que ter. Mas eu tenho sim, eu entrego todos os meus planejamentos, de tudo, que a gente tem prazo de entrega, mas essa liberdade de poder experimentar, retroceder, avançar nos conteúdos, é... fez com que eu me vinculasse a essa escola. Então... e a proposta pedagógica. Pela proposta pedagógica. Então, eu comecei a montar coisas nessa escola que eu não fazia, tipo musicais escolares, alguns projetos, eu comecei a fazer coisas lá e eu nunca tive obrigatoriedade nenhuma, nem de apresentar... *ah, não, mas ano passado ficou bom isso, vamos repetir esse ano.* Não. Ano passado eu tive, eu tive um problema bem sério com isso, porque meu, o coordenador que eu tinha, é... me obrigou, sim, a fazer algumas apresentações e eu recusei e ele me obrigou a fazer internas, porque ele considerava que os musicais, nos musicais se trabalha tudo. Eu argumentei que não, que eu preciso dar aula, os alunos precisam de aula, que a nossa qualidade decaiu muito ano passado e, enfim, tive um enfrentamento bem grande com ele. Hoje ele não tá mais na escola. Tive um relacionamento bom com ele, como professor assim, uma pessoa que eu gostei. Tive esse enfrentamento também porque eu tinha intimidade com esse coordenador que eu tinha, por já trabalharmos juntos alguns anos, mas ele se equivocou com algumas coisas. E eu falei no fim do ano, ficamos combinados, ele entendeu meus argumentos, porque na minha avaliação eu fui... tudo que tu imaginar, desde Parâmetros Curriculares Nacionais até os fundamentos da Rede de Escolas Concessionais, tudo, pra embasar que a aula de música não é apresentação. Então, ele teve que concordar comigo, me pediu desculpas, e, nesse ano, nós mudamos isso. Então, houve um equívoco no ano passado.

A coordenação pedagógica da escola, na sua proposta, possibilita ouvir e respeitar a opinião de Clarice como professora de música. Ao questionar a coordenação, Clarice demonstra intimidade com o lugar, com a instituição e, ao mesmo tempo, a segurança de que o que vem construindo ao longo dos anos está sendo significativo e reconhecido pela escola.

E enfim, ano passado aconteceu isso... eu não vou sair da escola por causa disso, né? Então eu... [riso] eu sou professora, eu tenho que defender minha disciplina, mas eu tenho que ter argumentos pra isso, não posso só dizer que eu não quero fazer, não. Existem questões pedagógicas pra não acontecer isso, pra que não seja feito dessa maneira que ele queria. Então, aquilo me desgastou muito, eu sofri muito com aquilo, os meus alunos sofreram também porque nós tivemos muitos... ah, enfim, ano passado eu só ensaiei, só vivi de ensaiar aluno, mas, esse ano, eu consegui mudar isso, é... isso é um vínculo. E isso faz parte do vínculo. Então é... é como eu te falei, é como um casamento, né? Então, tem as coisas que a gente aprende, vai se aprendendo com o tempo, e eu acho que eu aprendi, porque eu tô há muito tempo nessa escola,

então, eu aprendi nesse lugar. Eu acho que, se eu fosse pra outro lugar, eu não poderia ser assim exatamente como eu sou nessa escola. Eu teria que conhecer, eu tenho que entender, eu tenho que encontrar o meu espaço, eu tenho que [risos], entendeu? Tem uma caminhada até poder chegar em algum nível de, até estabelecer vínculo, até ver se é o que eu quero pra mim, né? Então, eu tô nessa escola porque é o que eu quero pra mim, é... eu não tô trabalhando lá porque é um favor. Não. Eu tô trabalhando porque eu escolhi trabalhar lá. Dos outros lugares, eu saí porque eu não quis mais trabalhar nos outros. Enfim, questões...

Para Clarice, estar há muito tempo na escola é o que, principalmente, influencia o vínculo e a intimidade com o lugar. O tempo de dedicação e, com isso, o reconhecimento, mostram a relação de respeito que Clarice construiu junto a essa escola e, a partir disso, ela escolhe ficar ali. Clarice opta por permanecer nessa escola por se identificar com o lugar, com as pessoas, seu trabalho e suas relações.

A narrativa de Clarice passou por diversos âmbitos, envolvendo o lado pessoal, materno, até mesmo o lado mais prático do ser professora de música da educação básica. Tudo isso foi resultado de uma pergunta inicial, com a intenção de gerar a narrativa, em que pedi que ela me contasse sobre as experiências dela com a escola de educação básica, desde quando foi aluna, como estagiária, como mãe e como professora, o que, para ela, significava a escola.

[suspiro] Olha... é, nossa, é muito complexa essa tu pergunta, né? Muito abrangente. Eu vou te falar conforme eu for sentindo então, tá? [...] É... eu vou te dizer assim ó, ahn... a minha vida mudou pra melhor desde que eu passei a trabalhar em escola, porque a gente tem uma convivência tão grande com tantas famílias, com tantos jeitos de viver, de se relacionar, e tantas pessoas pra se trabalhar, que isso é muito rico. Então, a diversidade da escola, mesmo sendo só privada, é... de uma escola pra outra muda muito. Então, como eu trabalhei em vários lugares, e de classes sociais muito parecidas, e elas são muito diferentes, tanto no interior quanto aqui dentro de Porto Alegre. Então, assim, por pior que seja o meu dia a dia, porque a sala de aula, ela é muito... eu não vou dizer complicada, mas ela é um grande desafio todo dia, porque o que a gente planeja nem sempre funciona.

As relações mostram-se enriquecedoras para Clarice. A convivência com outras pessoas, aprender a se relacionar, a compreender tantos jeitos diferentes levam Clarice a gostar da profissão e da função que compete a ela como professora da educação básica.

E assim, como eu trabalho com várias séries, eu sempre tive que pesquisar muito, é... eu também entendi que, desde muito cedo, eu sempre tive que pesquisar, né? Os alunos são exigentes, eles querem coisas que, eles vivem a geração do prazer, eles querem uma aula, e... tem que ser assim, tem que ser uma aula boa pra mim e pra eles também, mais pra eles. Então, são coisas que, com o tempo, tempo, reflexão, as reuniões, as trocas com os colegas, as

reflexões, as minhas, né? Então isso tudo que faz com que eu possa seguir adiante.

Ao valorizar essas relações, Clarice também quer fortalecer o vínculo com seus alunos e buscar construir uma relação significativa com a aula de música. O tempo, as reflexões, os encontros, as trocas, as experiências, de modo geral, realizam Clarice e a fazem gostar da escola, querer continuar trabalhando nesse lugar, atuando como professora e construindo seu processo de desenvolvimento profissional.

7.4 DA AUTOFORMAÇÃO

Por meio do reconhecimento do outro, do seu trabalho, da função como professora, do tempo e das experiências, Clarice aprende a ser professora. Ela se desenvolve pela autoformação, mas sempre se alimentando dos cursos, da heteroformação. Clarice valoriza bastante a formação inicial e a formação continuada, pois são elas que nutrem seu desenvolvimento profissional e embasam suas experiências.

Divertindo-se com as lembranças de seu começo como professora de música da educação básica, Clarice narrou sobre o início na docência. Ela lembrou da insegurança inicial que sentiu na sala de aula, do receio de não conseguir trabalhar com os alunos e do não saber por onde começar as aulas.

Foi assustador, assustador, porque eles [os alunos] vieram todos falar comigo ao mesmo tempo, como é sempre. E eu não conhecia ninguém, eu não sabia nem preencher o caderno de chamada. E eu fiquei assustada porque eu tinha noção que eu não sabia nada, né? Assim de, que eu não tinha experiência nenhuma. Eu tinha experiência de poder ensinar uma pauta, um pentagrama, uma nota. Mas eu sabia que a proposta daquela escola não era essa e... eles não tinham nenhum instrumento, eles não tinham flauta, então, eu tinha que trabalhar a musicalização através da voz e do corpo. E... então eu levei uns exercícios rítmicos, né? Vi que nada funcionava muito bem [risos], que era tudo muito fácil pra eles o que eu tinha pego, que era umas bobajadas que eles acharam e... então, foi difícil. Assim, os primeiros contatos, os primeiros meses, primeiros anos, foi difícil, foi bem difícil. Então, eu me assustei com a quantidade de gente e com a quantidade... o volume de trabalho, não porque, como... a escola não exigia tanto do professor como exige hoje, né? Era uma exigência menor em termos de quantidade de projetos, não se trabalhava por projetos naquela época. Então, um projeto tem uma demanda de coisas, um planejamento, hoje, é muito mais detalhado do que era antigamente, tem, enfim, era diferente.

Para Clarice, os primeiros anos na escola de educação básica foram difíceis pela falta de experiência naquele lugar. Clarice parecia dedicar muito tempo para pensar e planejar as suas aulas, mas, na prática, ela percebe que, para preparar as aulas, precisa entender o contexto e o público-alvo.

É então assim... é... a escola regular [na cidade do interior] foi o começo de tudo, e lá, eu tenho um pouco de pena dos meus alunos daquela época [risos], porque, imagina, e eu comecei ainda com 6º, 6ª série, na época, né? ... E eu tinha de 6ª série a 8ª série, os alunos de 8ª série eram maiores que eu, eu me sentia assim, gente, eu não sabia nem o que... não sabia por onde começar. Então, aquele período foi o período em que eu mais planejei e que mais deu tudo errado. Eu planejava muito, eu pensava muito e tudo dava errado [risos]. Então, ali que eu aprendi a entender os alunos, né? Eles me ajudaram a entender eles, então é... ali que eu fui aprendendo. Claro que os alunos mudam. São duas décadas lecionando. Mudam muito. Então, os alunos não são mais os mesmos, daí ali eu comecei a ter que parar pra ouvir eles, tentar pensar, mas... e eu trabalhei coisas assim de livros, de literatura, coisas tradicionais que eu vi que não funcionam.

Clarice começou a sentir que aprendia a ser professora na medida em que começou a entender os alunos. Pela fala de Clarice, os próprios alunos passaram a ajudá-la a entendê-los. No entanto, quando Clarice muda para o curso de licenciatura, percebe que os conteúdos e a concepção que tinha de aula de música poderiam ser diferentes e mais adequados à sua prática.

Eu via que as coisas não eram por aquele caminho que eu tava indo, é... do tipo: qualidades do som, som forte, som fraco, som agudo, som... coisas desse tipo, assim mais teórico, né? Então, eu comecei a pegar livro e livro era uma coisa, né? Não existia internet naquela época, não existia Google. Era uma outra época. Então, tudo, partitura era difícil, não tinha nem CD, era o início do CD, ali tava aparecendo o CD, então tinha CD mas não tinha CD de tudo. Então é... foi uma época assim, difícil, bem difícil, e eu comecei com uma demanda já grande de alunos, sabe? Eu já tinha... Então, eu não sei quem é que foi mais corajosa. Eu acho que foi a diretora que me contratou naquela época. Mas daí eu fui... um semestre depois, eu troquei de curso, eu não demorei tanto. Eu troquei e daí eu já peguei metade do curso, porque eu já tirei todas as disciplinas obrigatórias de teoria, de tudo, e eu fui direto já pra parte prática da, da licenciatura, né? Então, ali, aí eu tive contato com o repertório adequado pra faixa etária, ali eu comecei a assistir aula de outras, outras colegas. Daí eu comecei a... [...] eu fui atrás de muita coisa.

O curso de licenciatura parece dar uma nova perspectiva para Clarice e suas aulas na escola. Ela começa a observar outras colegas e a perceber uma formação específica para ser professora de música.

Com o passar do tempo, Clarice estruturou um certo modelo de aula, uma estrutura com rotina, considerando as crianças menores e a

necessidade da organização nesse ambiente. Assim como o curso de licenciatura proporciona subsídios para repensar suas aulas, o tempo de atuação e a experiência também são determinantes para Clarice estabelecer sua conduta na sala de aula e seu repertório de atividades. Consequentemente, é também o que a move para buscar ideias diversificadas para reforçar a presença da música nessa escola.

Então é... e aí, aos poucos, eu fui montando uma rotina da minha aula. Aulas diversificadas, um pouco de tudo, mas que as crianças, quando cheguem na minha aula, saibam o que vai ter. Sabem que sentam, que ouvem uma história, que depois tem a parte cantada, como que tem que sentar direito pra cantar e porquê, e aí eu aprendi as técnicas de memorização por causa da regência de coro infantil, que eu uso em aula, e depois nós trabalhamos um projeto, um determinado projeto, depois eu tenho uma parte lúdica de brincadeiras com música. Então, eu tenho material de parlendas, de cantigas de roda, jogo de copos. Daí a gente tem um momento final. Então, eu levei anos pra estruturar uma coisa que ficasse bem pra mim e pra eles, né? Porque eu entendi que as crianças precisam ter rotina até na aula de música. Então... das escolas, tudo, tudo enriqueceu, tudo me enriquece, né? E, nessa escola, apesar de estar só nela, sempre tem um grande desafio, por ser uma escola que tenha música muito importante em função da origem confessional.

Para suprir as demandas no trabalho como professora na escola de educação básica, Clarice buscou outros cursos de formação. Ela ressaltou que as escolas em que trabalhou têm tradição no ensino musical e, por isso, também proporcionam a participação em cursos e financiam a especialização dos professores. Clarice buscou participar de diferentes cursos, aulas e eventos formativos.

[...] eu ia a tudo, tudo que eu podia, eu ia e as escolas me pagavam pra eu ir. Então, eu ia muito e eu comecei então a me instrumentalizar, né?, da parte pedagógica. E depois, eu fiz uma pós-graduação quando eu me formei, um tempo depois, em psicomotricidade relacional, porque, como eu trabalho com criança, eu sentia muita falta, eu senti muita falta da parte corporal da criança, um estudo, porque o que acontece com as crianças brasileiras? Elas fazem música com o corpo, né? Eu tive assim, uma pincelada de Piaget, uma pincelada de Vygotsky, um nada de, de um pouco de quase nada dessa parte. Então, eu fui pra uma pós que me desse um pouco mais de subsídio nessa área e na área motora. Eu fui estudar um pouco isso que é da área da educação física e foi bem interessante. Eu faço muitos trabalhos junto com a educação física.

Clarice buscou algumas formações conforme as demandas surgiam em sala de aula, nos momentos em que sentia a necessidade de ideias novas, ou até mesmo quando teve a intenção de melhorar a sua atuação.

Eu gostaria de fazer uma outra pós, pós *lato sensu*. Eu não tenho desejo de fazer mestrado, mas uma pós *lato sensu* em outra área, sim. Então, fazer cursos, mas daí eu faço cursos esporádicos que eu vejo de música, de

regência, alguma coisa nessa área da educação, aí eu participo. E aí a gente tem formação continuada na escola. Então, a gente tem muito seminário, agora tem, eu tô sempre lendo, coisas da pedagogia, não especificamente da música, mas da pedagogia, pra tar por dentro.

A escola atual de Clarice apoia os professores, também iniciantes, a buscar cursos e especializações, assim como proporciona cursos de formação na própria instituição. A formação continuada promovida por essa escola ocorre de forma programada, seguindo datas e temas estabelecidos. No entanto, conforme as necessidades, a escola propõe outros momentos de formação e atualização. Essa escola apresenta boas condições de trabalho que satisfazem Clarice e fazem a diferença quanto à formação, pois dá condições para que o professor trabalhe e se alimente desse trabalho.

[...] agora, a gente, por exemplo, a gente recebeu, agora, uma lista de leituras. Então, eu seleciono dali um livro que é do meu interesse. Eu vou participar de um grupo e, nesse grupo, eu vou ter alguma, é... tarefa, digamos assim, ou eu vou fazer uma resenha, ou eu vou, enfim, vai ter alguma coisa relacionada com a proposta da escola que eu vou ter que pensar desse livro. Então, a gente já vai pro seminário com isso pensado pra discutir, né? É uma manhã inteira, tem vários seminários, tem várias pequenas leituras pras reuniões de quinta-feira que a gente tem, nas nossas reuniões de duas horas e, agora, a gente tá muito voltado pro uso das tecnologias, que, pra música, é fundamental, não tem como fugir, todo mundo tem celular.

A escola proporcionou cursos e momentos de atualização para os professores de modo geral. Ao me contar sobre esses cursos, Clarice exemplifica um deles e destaca seus impactos nas aulas e na aproximação dos alunos.

Então é... eu, agora, quando eu mandei a minha... mandei um bilhete pros alunos do 3º ao 5º ano, dando o meu endereço no Youtube, eu consegui elaborar um QRCode, um... [risos] pra eles poderem já usar o QRCode e penso que a gente pode começar a fazer, mas a gente ainda tá caminhando nesse... não sabe, né? Então, o aluno pega o celular, já fica com medo, porque não sabe o que ele vai fazer com aquilo [risos]. Então, a gente tá estudando muito essa parte das mídias e tendo formação. Tivemos uma muito boa de um dia inteiro, um sábado inteiro de como, como, né? Como? Um dia inteiro mexendo mesmo em celular, em notebook, a gente tentando descobrir coisas, porque eles aprendem assim, né? Como é que a gente vai ensinar o que eles já sabem? Então, a gente tem que aprender o que eles sabem pra poder fazer lá com eles [risos].

Com a intenção de aprender a utilizar essas mídias eletrônicas, Clarice percebe que interage com os alunos e com os colegas professores. É uma aprendizagem que ocorre na troca entre os colegas e com os alunos. O

contato com outros professores também ocorre com a intenção de articular a música com as outras áreas do currículo.

E as trocas com os alunos e com os colegas. Porque o que eu vejo, os colegas vêm pedir muito pra gente, que é da música, algumas coisas. E eu nunca tive essa resistência de dizer: *não, eu faço a minha aula e eu não tenho tempo pra dos outros*. Não, eu acho que sim, eu acho que tu tem que ter tempo, sim.

Como Clarice está há 17 anos atuando na mesma escola, há uma relação consolidada entre, pelo menos, alguns âmbitos que compõem esse lugar. Ela destaca que é um privilégio poder estar há tantos anos nessa escola:

Eu... aprendi muitas coisas, praticamente tudo, ali. Praticamente tudo, porque o início, antes de eu vir pra essa escola, foi o caos. Quando eu entrei ali, fazia três anos que eu tava em sala de aula. Então, por ser uma capital também, a própria parte institucional já era mais, mais definida pra mim, enquanto instituição.

Para Clarice, foi o curso de licenciatura em música que a ensinou a saber como reagir na sala de aula, como lidar com improviso, como se “mexer dentro da sala de aula” e mudar.

[...] bem, isso aqui não deu certo? Não deu certo, não insiste mais, faz outra coisa, ou vê o que que tem que mudar ali. Então assim, a fazer essa análise, do que que tá funcionando, do que que não tá, diversidade das atividades, a planejar a parte específica da música, a parte específica do conhecimento musical, porque como área do conhecimento. Então essa, essa parte assim não, foi fundamental. Eu não saberia, eu acho que eu não teria a experiência que eu tenho hoje se eu não fosse formada, não tivesse tido a formação em licenciatura. Se eu tivesse pedagogia, eu não saberia, e ,se eu não tivesse tido o bacharelado, eu acho que eu teria dificuldades também, eu acho que eu teria muita dificuldade. Então, a parte do instrumento, pra mim, é... pra o que eu preciso, pras minhas aulas, nossa, ela, pra mim, pra mim, foi a salvação, porque a parte técnica tava [risos], tava suprida, digamos assim. Então, eu precisava da outra parte toda, que foi a que eu tive, né?

Pensando nas suas aprendizagens na escola e nas aprendizagens no curso de licenciatura em música, Clarice ainda afirma:

[...] o que eu aprendi, a escola [de educação básica] que me pegou pela mão e me mostrou como é que era, porque isso eu não tive [na licenciatura]. Então... eu acho que podia ter tido mais, eu não sei como é que é o curso hoje, mas, naquela época, eu senti falta de mais estudo da criança. Eu tinha o estudo da parte musical por faixa etária. Que não quer dizer que é aquilo, hoje eu sei que não é. Uma criança de 6 anos aprende o que uma de 10 aprende e uma de 6, às vezes, não aprende o que uma de 4 aprende. Então é... isso é muito relativo e eu senti mais a falta da estrutura psíquica, emocional da criança, a parte da família, sabe?, das relações familiares, eu senti mais a outra parte que eu achei que poderia ter tido no curso de graduação. Que é a parte da pedagogia mesmo, né? Da psicologia. Então, essa parte eu senti

pra... nessa formação, mas a parte da formação da... da música, como área de conhecimento, sim, foi fundamental.

Pela narrativa de Clarice, percebo que a experiência na escola funciona como um motor do desenvolvimento profissional. E, ao perguntar para Clarice o que ela entende que um professor aprende na e com a escola,

[suspiro, pensativa falando pausadamente] O professor aprende... aprende a ser professor na escola, né? A gente aprende a se colocar no lugar do aluno também, aprende a conviver com as diferenças, aprende a mudar, a ser flexível, a ser gentil, a ser afetivo, a ser humilde, a aceitar que erra e a gente erra bastante, perde prova, perde prazo de entrega, é... perde porque o universo escolar é muito grande, é muito grande. A exigência da escola particular é muito grande, é... A gente aprende a estudar, aprende, tem que, não pode se estagnar, senão tu sucumbe, tu vai pra rua, escola particular vai pra rua, vai. Então é... aprende que tem que estudar, aprende que tem que correr atrás, aprende que tem que refletir, aprende que tem que trocar com as colegas, aprende que tem que conviver com quem não gosta, com quem não dá certo, tu aprende como fazer isso, né?

[...]

[...] a gente aprende muita coisa, mas aí tu tem que ter humildade, tem que ouvir. Eu ouvi muita coisa pra eu, ouvi muito, tomei muito puxão de orelha, pra poder entender as coisas, de pais, dos próprios alunos, é... das colegas. Tem que saber ouvir, tem que entender, tem que pensar se eu tô certa mesmo, se eu errei mesmo. A gente tem que, enfim, tem que ter maturidade pra isso, né? Então, eu acho que só se aprende, escola é lugar de aprender... tudo [risos].

Clarice criou uma relação com a escola que demonstra uma abertura constante para aprender, se renovar e se reconstruir. Essa disposição faz bem para Clarice e para a escola, de tal maneira que a faz permanecer nessa escola durante tantos anos. No entanto, Clarice precisa, além de estar aberta a mudanças, exercitar sua humildade, recebendo críticas e sugestões.

E daí eu sempre fui atrás de muitas coisas, né? Sempre recebi material de colegas, comprei muito material. Eu tenho muita coisa, muita coisa de CD, de livro, de coisa do governo, de... muito material, coisas que as pessoas, é... a mãe de um aluno meu é doutora em música, então, tem coisas que ela vê que já tão desatualizadas, ela me fala: *olha, Clarice, vou te falar, isso aqui é tal coisa, dá uma olhada em tal negócio*. Tudo, eu acho tudo muito bacana, sabe? Essas trocas assim.

Clarice percebe que, por meio das experiências, algumas coisas, que antes não funcionavam, passam a ser uma alternativa com o passar do tempo, pois, além de ela mudar, os alunos também, constantemente, se renovam e mudam.

Então é... eu vou, a gente, professor é isso, né? A gente tem que tar aberto pra, pras mudanças e pra, pras coisas novas, e saber o que que, de antes, tem coisas que, às vezes, que se resgata bem lá de trás, que, pr'aquela época, não serviu e, pra agora, pra uma determinada situação, pode servir. Então é... e eu ainda vi assim, vejo coisas que preciso mudar às vezes, coisas que eu tenho dificuldade em determinadas áreas pra trabalhar, tipo composição, processo de composição com alunos, coisas que são uma dificuldade minha, não como compositora, mas como conduzir... Então, as coisas acabam ficando muito, eu sinto que muito, é... muito rasas assim. Eu vou até um determinado momento e depois eu não consigo avançar mais, né? Talvez porque falte tempo de aula, porque a escola também tem uma demanda de coisas que eu tenho que fazer. Também porque eu também preciso achar um caminho. Então tem coisas assim que, enfim, mas eu entendo que não dá pra, não tem como se aperfeiçoar em tudo e ser 100% em tudo.

Clarice percebe que as demandas de trabalho, resultantes das relações construídas na escola e das exigências que hoje são feitas ao professor, somente poderão ser vividas e compreendidas na prática. Clarice chega a falar que isso foi uma lacuna na formação, mas, ao longo de sua narrativa, ela indica que há aspectos que somente será possível aprender na e com a experiência, a partir do momento em que acontecem.

Então, eu fui observando essas coisas, enfim, e, como a gente pode trabalhar literatura, enfim, guria, dá pra fazer milhões de coisas, não há rotina nunca, né? Então é... bem, e acho que esse foi o motivo que me fez continuar, quando eu entrei em crise e não sabia se eu queria [risos], eu sempre penso nisso, né? [...] E só a experiência e o tempo fazem com que a gente aprenda como mudar isso, como tu fazer do limão uma limonada. Então é... eu, assim, agradeço muito por eu ter escolhido esse caminho, por eu ter aceitado esse desafio que é, eu vou dizer que é... todo dia é um desafio de estar trabalhando. Eu tenho alunos, diferente das outras professoras, eu tenho alunos dos 6 aos 12 anos. A escola em que eu trabalho tem muita inclusão. A inclusão é uma novidade na sociedade, na escola regular, hoje em dia. Então, também é um aprendizado constante, um aprendizado, a sala de aula, um aprendizado que nenhuma formação dá pra gente, né? Então, realmente, tem que aprender a gostar. Eu acho que nem sempre a pessoa entra e... não se ama sempre, nem sempre aquilo é bom, mas tu tem que aprender a lidar com essa diversidade que acontece, tanto das coisas boas quanto as coisas ruins, as coisas que não dão certo mesmo, e a gente tem que saber avaliar e reavaliar e... entender e, se não entende, aceitar, né? As minhas dificuldades como professora, e que, muitas vezes, são pessoais, né? Dificuldades que a gente tem que, é... não tem relação com conhecimento.

Clarice, ao longo da entrevista, foi contando sobre uma crise emocional que teve há alguns anos. Inicialmente, ela disse não saber o que queria fazer, se continuaria sendo professora em escola. No entanto, o fato de a escola manter Clarice em constante movimento de aprendizagens faz com que queira continuar. Com isso, Clarice conclui que somente a experiência e o tempo fazem com que aprenda a transformar em coisas boas o que não gosta na escola.

Porque, tu quer ver? Como eu trabalhei na sinagoga, é uma igreja, né? Na... em escolinha de arte, e eu dei aula de piano, é... são coisas completamente diferentes tu ser professor dessa maneira e tu ser professor de escola. São coisas completamente diferentes. Incomparável, incomparável o que é, o crescimento. Eu cresci quando eu fui pra escola e eu assumi dentro de mim que eu queria ser professora e que eu queria lidar com tudo isso que eu não tava gostando no meu momento de crise. E que eu precisava, dentro da minha, e que isso faz parte da minha profissão, e não saí reclamando todo dia da escola, daquele, daquela turma, aquele aluno, aquele não sei o quê. Aquele: *Ah, meu Deus, que sofrimento*. Eu ia pra aula sofrendo: *Ai, não, mas hoje é um dia terrível, aquele dia que não... nossa, porque que eu fui escolher isso, meu Senhor?* Não. E hoje, ainda, às vezes, eu saio e digo: *não, mas olha... quem inventa*, agora eu já não penso porque que eu escolhi, agora o ditado é outro: quem inventa, aguenta [risos]. Quem assume, aguenta [risos]. Agora eu penso, não quem inventa aguenta; daí fica pensando porque é... é realmente, e pelo dinheiro não vale a pena. Nenhum professor enriquece dando aula. Nenhum. Então é... pelo dinheiro não vale a pena tudo o que a gente passa, né? Então... o que vale a pena são as outras coisas, tu tem que entender, né?

A escola, no desenvolvimento profissional de Clarice, tem seu papel como lugar em que tudo acontece, onde as práticas ocorrem e onde os saberes dela são acionados para a atuação, para o ensino possibilitar a aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Parti do entendimento de que o desenvolvimento profissional acontece num espaço específico – a escola –, que é significado pelo sujeito, tornando-o lugar a partir das experiências ali vivenciadas; o desenvolvimento é um processo contínuo e sempre de um sujeito, que, ao construir-se como sujeito, também constrói o lugar, deixando e adquirindo marcas pessoais; ao narrar suas vivências, o sujeito torna-se personagem e autor de sua própria história. Elaborei, então, os seguintes objetivos específicos: identificar experiências de vida e formação que foram significantes para os professores de música se tornarem professores da educação básica; reconhecer experiências construídas na relação do professor de música com a escola de educação básica; entender as experiências na e com a escola que os professores de música significam no seu processo de desenvolvimento profissional.

Realizei entrevistas narrativas com quatro professores experientes, licenciados e atuantes na educação básica. As entrevistas analisadas serviram como fonte de indícios para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. Ao entrevistar os professores, busquei conduzir e estabelecer uma espécie de diálogo, em que me mostrava interessada pelo narrar de suas experiências. Nesse processo, os entrevistados foram narrando suas vivências, dando significado a elas, constituindo-as em experiências e, por meio desse exercício de lucidez, organizavam e reorganizavam sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Com a intenção de visibilizar o processo de desenvolvimento profissional do professor de música na sua relação com a escola de educação básica, construí a análise das entrevistas narrativas a partir de macrotemas que emergiram dos dados das entrevistas: do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; da autoformação. A primeira dimensão – do trabalho – foi composta por três subdimensões: da função do professor de música na escola; das rotinas e sentidos do ensino; da satisfação e realização com o trabalho. Esses

macrotemas se complementam, sem ter uma estrutura fixa, sobrepondo-se e sustentando um ao outro. Entendo esses macrotemas como marcas perceptíveis no processo de desenvolvimento profissional do professor de música, ou, ainda, como pontos de ancoragem do professor, como pontos do firmar-se na escola.

As marcas são o próprio processo de desenvolvimento profissional desses professores. São marcas que sintetizam como ocorre o processo e como esses professores se desenvolvem profissionalmente na e com a escola de educação básica. No trabalho na educação básica, pela relação com os sujeitos escolares, o professor movimenta-se em direção ao reconhecimento de sua função, à compreensão das rotinas e dos sentidos do ensino e, assim, busca e encontra a realização com o trabalho, culminando em um processo de autoformação.

Nestas considerações finais, tomando como base a análise das entrevistas, apresento uma interpretação dos dados a partir do referencial teórico deste trabalho, procurando construir uma generalização analítica. Como já destacado nos caminhos metodológicos, as narrativas dos professores são únicas, individuais e constituídas em um momento determinado. Relembro que as experiências narradas são e estão em constante construção, o que também acontece com a minha narrativa da experiência com os dados deste trabalho e com a generalização analítica que aqui apresento.

No processo de desenvolvimento profissional ocorre uma configuração profissional do professor (NÓVOA, 1992), que está relacionada à construção do professor como profissional, mas, também, diretamente ligada à dimensão pessoal do professor. A partir disso, percebi que esse lado pessoal se configura ao mesmo tempo que o lado profissional, pois é na presença pública do professor no espaço da escola que é promovida a configuração pessoal. O professor coloca-se como pessoa ao se relacionar com o outro, tornando-se presente publicamente para exercer a profissão e, assim, vai configurando-se pessoal e profissionalmente. O lado pessoal molda o lado profissional, enquanto o profissional reconstrói o pessoal, pois os professores partem do pessoal (suas crenças, valores, experiências) para definir o profissional quando chegam nas escolas. Posteriormente, a partir

da relação com o outro, vão modificando o profissional e se transformando ou se alimentando pessoalmente.

As narrativas dos professores se desenrolaram em trajetórias de vida profissional vividas junto com a escola. Na relação com a escola de educação básica, os professores, ao conscientizarem-se da dinâmica de ensinar, evidenciaram disposição para aprender com os alunos na prática, na realidade em que se encontravam, e constituíram-se através desse lugar. Foi a escola que fez dos professores ensinantes e aprendizes, e foi a prática na sala de aula que pôde mostrar caminhos para que pudessem aprender e, assim, conseguissem se vincular a esse espaço.

Os professores indicaram a necessidade de reconhecer sua função como professor de música na escola. É importante que o professor se reconheça na escola para que nela permaneça e consiga trabalhar. Reconhecer-se na escola está atrelado ao reconhecimento da função de professor, de modo geral, e da função de professor de música, em específico. Há um processo de entendimento, da parte do professor, de sua função na escola, compreendendo o que ele faz naquele espaço, o que lhe compete como professor de música.

Entendo o reconhecimento da função também como um autorreconhecimento na profissão. É um processo de entender “quem eu sou como profissional”, perceber o que compete à função, mas, também, como eu me vejo como profissional, como eu me reconheço nessa profissão. Compreendo como um *insight* na profissão a percepção da pessoa do professor como um profissional que tem funções em uma determinada escola, funções cujo “jeito” de realização pode ser determinado pelo próprio professor. Os professores se definem e definem sua função em relação a este espaço específico que é a escola.

Para além do processo de reconhecer-se como profissionais, os professores indicam lidar com questões deontológicas do exercício da profissão, correspondentes à sua relação com alunos, familiares e outros professores. Assim, indo ao encontro do que traz Nóvoa,

[...] a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2002, p. 24)

Essas questões colocam em confronto o conjunto de deveres e regras de natureza ética de sua classe profissional. No entanto, apesar de tratarem desse assunto ao longo de suas narrativas, os professores, com o passar do tempo, foram encontrando soluções para lidar com exigências que ultrapassassem o que eles entendiam que fazia parte de suas funções. Também sustentam em suas narrativas que, no decorrer de sua atuação na escola, seu compromisso está relacionado com a formação humana.

Há uma necessidade de os professores reforçarem o sentimento de pertença a um coletivo profissional, buscando caracterizar a categoria e a atividade docente na enunciação de códigos deontológicos. Nesta pesquisa, não enfoquei diretamente essas questões, mas pude perceber que se fazem presentes na discussão do desenvolvimento profissional dos professores e que merecem aprofundamento futuro.

Pude compreender que, apesar do dilema de conseguir colocar em prática, na escola, os códigos deontológicos pré-construídos, a partir da formação, das experiências, do que viveram antes de chegarem à escola como professores, eles conseguem entender a sua função como professor de música da escola e definir – muitas vezes, no decorrer dos acontecimentos – quais atividades e atribuições lhes competem na educação básica. Por entenderem a sua função como professor na escola, eles passam a se reconhecer como professor na e da escola, construindo significados da sua relação com o espaço, tornando-o lugar. O lugar é construído pelas experiências; ao mesmo tempo, as experiências com esse lugar fazem parte da constituição do professor. Com isso, cada professor consegue se integrar e pertencer ao coletivo, sentindo-se profissional e pertencente à categoria profissional.

Entendo que o desenvolvimento profissional depende do reconhecimento da profissão. Reconhecer-se profissionalmente, entender que faz parte de uma categoria profissional e compreender em que consiste a sua profissão mostrou-se fundamental para que cada professor continuasse na escola e continuasse se construindo como professor. Esse reconhecimento está relacionado ao ser reconhecido no papel de professor, conquistar o reconhecimento de sua profissão por parte de outras pessoas. Percebo que o reconhecimento da profissão e o reconhecimento do outro

são como uma marca, uma espécie de ancoragem e afirmação do professor na sua profissão e, concomitantemente, na escola em que passa a se reconhecer.

O pertencimento do professor a esse coletivo, a essa escola, está atrelado ao bem-estar na escola, ao sentir-se bem no espaço e ao fato de ser reconhecido pelo seu trabalho. O professor atua na escola oferecendo-lhe algo. Essa oferta passa por negociação e adaptação, e direciona o professor a fazer parte do coletivo. Sentindo-se pertencente, o professor se realiza com o seu trabalho, e isso funciona como um alimento para a sua permanência na escola, como uma troca.

Entre alguns professores entrevistados, percebi a necessidade do reconhecimento externo de seu trabalho – de ser reconhecido – como condição para que se fixassem na escola e na profissão, levando ao sentimento de realização. Nem todos os professores narraram a necessidade do reconhecimento dos outros, de uma aprovação externa, mas, ao oferecerem algo para a escola, passavam a fazer parte do coletivo, realizando-se profissionalmente, ou, ainda, encontrando o seu lugar na escola.

Cabe aqui retomar a história do professor que trocou de escola, que relatei na introdução desta tese. Ele não permaneceu na primeira escola em que atuava e, ao trocar de escola, conseguiu se encontrar no novo espaço e ali permanecer. Entendo que há uma necessidade do professor se encontrar no trabalho que desenvolve naquela determinada escola, entender sua função como professor de música ali e fazer com que esse trabalho faça sentido para ele. Portanto, percebo que o desenvolvimento profissional pode não ocorrer com o professor pelo fato de não alcançar o processo de reconhecimento, tanto o reconhecimento de si – o reconhecer-se – quanto o reconhecimento do outro – o ser reconhecido; assim, ele não consegue configurar-se profissionalmente. O espaço daquela escola não se transforma em lugar de desenvolvimento profissional para esse professor; esse espaço não desencadeia o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional acontece quando o professor consegue dar um sentido para o seu trabalho. O sentido do trabalho é uma alavanca do desenvolvimento profissional. No entanto, esse sentido do trabalho, do qual falo, não está relacionado somente ao que o professor

sente da sua atuação, nem ao entendimento do trabalho como uma missão para o professor, mas, sim, aos diversos sentidos atribuídos pelos professores, incluindo o sentido para o outro, a percepção de que o seu trabalho é significativo para os outros, a percepção de que esse trabalho se cumpre com um sentido.

Bowman (2012), citando Higgins, salienta que a atividade de ensino do professor não pode ser concebida de modo altruísta, pois deve compreender também a realização pessoal que os professores buscam com o ensino. Fica claro que o querer permanecer na escola está ligado ao retorno e à satisfação que a prática proporciona aos professores. O lugar precisa dar algo em troca, como um alimento que nutre o desejo de ficar nessa escola. Bowman, ao estudar as "helping professions" [profissões de ajuda ao outro], afirma:

Na visão neoaristotélica de Higgins, práticas humanas, como educação ou ensino (ou, eu diria, *musicking*), compartilham uma preocupação central com o "desenvolvimento" humano, ou, como os antigos gregos chamavam, eudaimonia. Não podemos explicar adequadamente as boas práticas de ensino, ele argumenta, exclusivamente em termos do que elas fornecem aos outros – seus benefícios funcionais para os "clientes". Certamente, entre as coisas que conduzem ao desenvolvimento docente – as coisas que fazem uma vida dedicada ao ensino recompensadora e que valha a pena – estão o crescimento e as realizações dos alunos. Esses são aspectos importantes de quem os professores são e do que eles buscam. Aqui está o problema, no entanto: quando o ensino é entendido como um empreendimento puramente altruísta – como serviço que abre mão de si em favor dos alunos, ou, digamos, da música – as preocupações dos professores sobre o seu próprio crescimento, satisfação e desenvolvimento podem ser mal interpretadas como egoístas. O autointeresse é autoindulgente e não profissional (BOWMAN, 2012, p.3, tradução minha)²².

Esse reconhecimento do trabalho é narrado pelos professores por meio das demonstrações de afeto e carinho dos alunos, do retorno dos colegas professores e da direção – os sujeitos escolares –, da realização do professor com as aprendizagens dos alunos e com o próprio crescimento

²² No original: In Higgins' neo-Aristotelian view, human practices like educating or teaching (or, I would argue, *musicking*) share a central concern for human "flourishing" or, as the ancient Greeks called it, eudaimonia. We cannot account adequately for the good life of teaching, he argues, solely in terms of what it provides others—its functional benefits for "clients." To be sure, among the things that make for teacherly flourishing—the things that make a life devoted to teaching rewarding and worthwhile—are the growth and accomplishments of students. These are important aspects of who teachers are and what they seek. Here's the problem, though: where teaching is understood as a purely altruistic undertaking—as selfless service to students or, say, to music—teachers' concerns about their own growth, satisfaction, and flourishing may be misconstrued as selfish. Self-interest is self-indulgent and unprofessional. (BOWMAN, 2012, p.3)

pessoal, que também abrange a relação com o outro. Isso atravessa o professor, constituindo-se experiência e nutrindo-o de motivos para continuar com sua atuação naquele lugar. Saber o que está fazendo na escola e saber que isso faz sentido leva o professor a conquistar o seu espaço e permanecer na escola.

Os professores buscam respeitar os alunos dentro da escola e mostrar que todos eles são importantes no mundo. Eles se ligam aos indivíduos, buscando uma relação produtiva, que promove uma disposição para ficar nesse lugar. O afeto entre professores e alunos tem forte presença no discurso dos professores. Por parte dos professores, há uma preocupação com a formação humana. Saber da experiência dos alunos e do significado das aulas de música para eles é algo que atravessa os professores e os transforma. O desafio de trabalhar com o diferente, com o outro, faz com que os professores revejam e descartem práticas, conceitos e ideias, para que possam se aproximar dos alunos nas aulas de música.

As narrativas dos professores sinalizam um entendimento do ensino como encontro humano e como responsabilidade pelo outro. Basabe e Colls (2010, p. 146) afirmam: "O ensino envolve, pois, um encontro humano. Porque ensinar é, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro".

É na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem. Também é na relação com os sujeitos escolares que o professor desenvolve o seu trabalho. Ele ensina algo para alguém e, por isso, entendo que a formação inicial não tem como antecipar ou abreviar o desenvolvimento profissional, pois ele só ocorre na alteridade, no perceber o outro, no confrontar-se e confortar-se com esse outro. Para Nóvoa (2009, p. 39), como professores, "temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional".

A relação com o outro é promovida pela inserção dos professores nas escolas, mas é a partir do encontro com esse outro, e da desestabilização que ele provoca, que os professores buscam conhecer e compreender esse outro. Como Delory-Momberger (2012a) afirma, somos

indivíduos de sociedade e, ao construirmos relações e significar o espaço a partir delas, é que constituímos lugar. A escola é um espaço, que passa a ser significado, dotado de valores, e, assim, constitui-se em um lugar; um lugar construído a partir de relações pessoais e das experiências que os sujeitos escolares têm do mundo.

Ao reconhecer as experiências construídas junto com os outros, os professores se nutrem dessas relações, incluindo a realização dos alunos com as aulas de música, e as tornam experiências recompensadoras na profissão (BOWMAN, 2012). Eles reconhecem a necessidade de perceber que estar na escola os alimenta e os realiza pessoal e profissionalmente. Tornando a atividade profissional na escola recompensadora para si e para os outros, os professores passam a se alimentar da própria prática, construindo um processo de desenvolvimento profissional próprio, embasado na relação com o espaço, significando-o e constituindo-o como lugar.

O trabalho dos professores nas escolas também os satisfaz pessoalmente, o que ocorre, por exemplo, quando eles conseguem levar para a escola atividades de que gostam e que faziam ou fazem fora da escola. Com o seu jeito de ser, cada professor se mistura ao seu ser profissional na escola, que é esculpido no encontro com o lugar. Esses jeitos se misturam, atravessando-se um no outro e constituindo uma amálgama. Conforme Nóvoa (1995, p. 16),

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram constituindo gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Os professores carregam consigo o seu jeito na construção do seu trabalho na escola. Como um barco no mar, em que diversas conchas se prendem e se soltam, cada professor, na escola, parece lidar com um conjunto diverso de conchas que também vêm ao encontro do seu barco, deixando marcas. Assim como o barco, eles vão ao encontro dos alunos, que também vêm ao encontro dos professores. É por meio desse encontro que esses diferentes jeitos se acomodam e se acumulam.

O professor, com suas experiências anteriores, trabalha na escola atuando como professor de música. Por meio da atuação, o professor se reconhece na escola e, assim, constitui experiência com essa atuação. A atuação é o trabalho do professor, é a forma com que ele se coloca no mundo, e também é na atuação que se estabelecem os sentidos desse trabalho, sentidos que provocam o desenvolvimento profissional. A atuação ganha sentidos por meio do encontro do professor com o aluno, e esse encontro é o que promove a formação do professor.

Os professores relataram saber o que querem para a escola, o sentido do próprio trabalho e, a partir disso, vão construindo coisas, descartando ideias e práticas. Pensando no que Bolívar (2006) destaca sobre a identidade como construção, nada do que define o professor como ele é e o que ele faz está dado, mas, sim, faz parte de uma construção e configuração pessoal e profissional.

Ao assumirem os seus jeitos, suas crenças e acreditarem em si como professores que ensinam e aprendem, os professores conseguem deixar algumas práticas de lado, esculpindo-se como professores conforme o lugar em que estão. A segurança que nasce do tempo de prática na escola também permite a alguns professores “desdizerem” teóricos e construir conhecimentos próprios. A partir disso, percebo uma disposição desses professores para reconhecerem-se e serem reconhecidos como profissionais.

A interpretação até aqui apresentada me permite destacar os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores: o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar. O outro remete à alteridade presente no desenvolvimento profissional e a ele necessária. É a partir do outro que o professor constrói um sentido da profissão e se depara com as questões deontológicas, e, também, se edifica o reconhecimento do trabalho do professor. O eu está relacionado à dimensão pessoal do professor, ao reconhecimento de si como pessoa e como profissional, à satisfação com o trabalho e ao crescimento que vem com a atuação. O eu e o outro são as peças-chave que constituem o lugar. O lugar, aqui, é a síntese da relação do eu com o outro.

Entendo que a escola, como lugar, promove o encontro do professor como profissional e como pessoa e, por isso, entendo que cada professor

tem seu trabalho na escola construído com o seu jeito, mas também se nutre das relações, se deixa alimentar pelas relações. Isso leva os professores a crescerem profissionalmente conforme permanecem na escola e na profissão e reforçam-se como pertencentes àquele lugar.

Relembro que o próprio professor é o determinante para o seu desenvolvimento, é ele o autor de sua própria história na e com a escola. A escola e a sala de aula tornam-se um local de prática formativa. Desse modo, a escola não pode ser tratada como simples pano de fundo. A experiência adquirida na prática na escola é o próprio respaldo para o professor do seu trabalho, e, por meio disso, ele mesmo acompanha o movimento constante de configuração profissional (NÓVOA, 1995), utilizando a avaliação de sua prática para repensar-se como professor.

Portanto, compreendo a atuação na escola como formação do professor, não como uma formação única nem como formação continuada, mas, sim, como aquilo que faz ele ser quem ele é na escola. A atuação constitui-se em experiência quando é avaliada, analisada, refletida. A experiência é a produção do saber da prática; assim, a experiência, como biografização, é condição para o saber-fazer.

Somente na prática que se é professor, ou seja, a condição para o desenvolvimento na profissão é a atuação do professor. Assim, entendo que a própria atuação é formação, direcionando para uma autoformação. Dialogando com as ideias de Gaston Pineau (2000), Pascal Galvani (2002, p. 96-97) explica:

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). O processo de formação conduzido pelo pólo hétero inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua, etc. Essa hetero-formação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural.

A autoformação está diretamente relacionada ao próprio professor e ao seu desenvolvimento profissional. Auto é consigo, é biografização, que promove a configuração pessoal e profissional no processo de desenvolvimento profissional.

Entender a atuação como formativa é uma tentativa de amalgamar formação e atuação, o que não significa que a formação inicial seja desnecessária, como claramente indicam alguns dos professores entrevistados, nem que a atuação, em si, seja suficiente para que o professor se desenvolva profissionalmente.

Retomo a simbologia do barco no mar como uma forma de ilustrar o entendimento da autoformação. Considero a atuação entendida como autoformação parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional do professor. É o professor que, com sua vontade e energia, atua na escola. É como o condutor do barco, que o aciona, ou levanta a vela, para fazer o barco movimentar-se no mar.

A partir da sua atuação na escola, o professor também consegue desenvolver o entendimento da sua função como professor nesse lugar, como um barco no mar que reconhece o seu caminho ao percorrê-lo. Pode haver uma ideia anterior do traçado do caminho, assim como o conhecimento de alternativas do que será encontrado nesse caminho, mas, ao percorrê-lo com o barco, o condutor reconhece o trajeto ou, antes, passa a conhecê-lo. Por meio da atuação, do entendimento da função e das experiências do professor, ocorre o reconhecer-se como professor. O reconhecer-se faz, fundamentalmente, o professor ir adiante, mover-se profissionalmente, por também conseguir se perceber como profissional.

Assim como o condutor do barco conhece e reconhece seu trajeto, ele também passa a ser reconhecido pelo mar, pelos peixes, pelas algas, por aquilo que o próprio barco encontrar no caminho. Esse reconhecimento pode se dar pela abertura da passagem para o barco, pela correnteza, ou mesmo pelo fato desses elementos aproveitarem o barco como morada ou fonte de alimento, passando a fazer parte desse ambiente. O professor também passa a ser reconhecido na escola como sujeito, parte do lugar da escola, no qual se move atuando, entendendo e reconhecendo-se como professor. E, ao se vincular ao espaço, tornando-o lugar, também consegue sentir-se parte do coletivo, da categoria profissional professor, que o ajuda a dar um possível rumo ao desenvolvimento profissional.

Sentir-se pertencente e acolhido pela escola faz com que o professor se sinta parte do lugar. A sensação de acomodar-se e de conforto e mesmo

a sensação de pertencer à escola promovem o bem-estar e fazem com que o professor ali queira permanecer e continuar se desenvolvendo.

O professor, constituído de suas experiências, é quem conduz o seu desenvolvimento profissional na escola. Assim como o condutor do barco provoca o movimento desse barco em um mar desconhecido, ou que está em constante modificação, por também estar em movimento, o professor conduz, provoca e realiza seu desenvolvimento profissional na produção de suas experiências: sua autoformação. Sendo assim, compreendo que esse processo, constituído de ancoragens – como momentos de lucidez constitutivos da experiência – no tempo e espaço da escola, é o que compõe o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. As ancoragens fixam o barco, mas, ao mesmo tempo, o levam a se reconstruir por meio do que se prende no seu casco durante esse tempo e nesse espaço. Portanto, entendo que o professor, como pessoa, constituída de diversas experiências, é quem percorre esse processo único e pessoal. Acredito que o lado pessoal do professor – com suas bagagens experienciais – influencia e maneja o lado profissional, pois, o professor é a pessoa que conduz a si mesma para se desenvolver profissionalmente. O barco no mar ilustra o processo de desenvolvimento profissional no tempo e no espaço. Mas essa simbologia não parece dar conta desse lado pessoal e da sua relação com o lado profissional.

Compreendo que o desenvolvimento profissional apresenta, antes de tudo, um processo de autoconhecimento e de reconhecimento do outro. É a partir do outro, da alteridade presente nessa relação que também acontece uma descoberta experimental de si mesmo, que resulta em uma relação formativa com o lugar. É um processo que auxilia a perceber o nó da interação do lado pessoal com o lado profissional do professor, como uma amálgama em que se percebe que existem esses dois lados, mas que, somados, constituem algo singular.

As narrativas trazem indícios do processo de entendimento do papel do professor na escola, do seu fazer, do seu ser professor e do ser humano. Os professores relataram que, na profissão, o professor continua não só com seus conceitos, mas com suas crenças e escolhas pessoais. Não é possível separar o professor da pessoa (NÓVOA, 2009), e esse lado pessoal também faz parte do desenvolvimento profissional. Há um nó de interação

do lado pessoal e do lado profissional do professor, que parece funcionar mais como algo inseparável e que se encontra internamente no professor.

Entendo a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional a partir da constituição de uma toca (*ethos*), da sua morada, em que o professor constrói lugar em si mesmo, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). A toca, sendo própria, pertencente e viva no professor, é um certo lugar interno que proporciona o desenvolvimento profissional e a sua permanência na escola.

A experiência atravessa o professor, modificando-o e constituindo a bagagem como uma toca, um lugar interno construído com e pelas experiências. Como já posto, a toca é o depósito das experiências, sendo essas experiências intransitivas, pessoais e encarnadas.

O barco é sempre apresentado em movimento, em processo. A toca, por mais que seja algo sempre sendo construído, em construção, dá ideia de algo mais fixo, que está ancorada internamente. O barco se desloca; a toca é o porto seguro, embora não seja um porto estático ou fixo; é a segurança ou estabilidade que permite que o barco continue em movimento. A toca dá estabilidade para que o barco possa continuar saindo em viagem. Para continuar conduzindo o barco, o sujeito precisa perceber que a toca começa a se configurar (ela também estará sempre em construção, mas é preciso que tenha um começo). A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, está num lugar seguro, que é o próprio sujeito.

Tomo a ideia da toca para me aproximar do que Nóvoa (2009) tem “designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. [...] qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 22, grifos do autor).

Na toca o professor guarda suas bagagens, suas memórias experienciais, que passam a constituí-lo como pessoa e como professor. As experiências constituídas pelo professor na sua atuação somam-se às suas bagagens anteriores e levam o professor a organizar e reorganizar seus saberes experienciais, gerando novos saberes e consolidando outros. A toca é a amálgama do lado pessoal com o lado profissional. Constitui um lado

profissional “pessoalizado”; é pessoal porque construído pelo sujeito, mas profissional na sua natureza: um conhecimento profissional da pessoa. Retomo o pensamento de Nóvoa (2001) para me auxiliar a sistematizar algumas ideias a esse respeito.

[...] há certamente um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence às pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem de ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem de ter também. Mas, além disso há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência, como dizia há pouco, e na reflexão sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001, p. 1)

Na relação dos professores com a escola, percebo a construção de um saber profissional. Eles não abandonam os conhecimentos construídos antes e fora da atuação, mas constroem um saber da profissão que os auxilia no estabelecimento do vínculo profissional com a escola e, também, no desenvolvimento profissional.

Todo esse processo pode se dar de diferentes maneiras, sendo o desenvolvimento profissional de cada professor único e pessoal, já que constituído por meio das experiências. É na alteridade que o professor se desenvolve. Portanto, se reconhecer na experiência na e com a escola é condição do desenvolvimento profissional do professor de música, sendo a experiência com o lugar o que constitui a toca.

A toca é um “terceiro lugar”, onde se dá a vinculação entre o lado pessoal e o lado profissional; a vinculação entre o (eu)sujeito e o trabalho. Mas a vinculação, para configurar a toca, também precisa ser formativa; a vinculação precisa trazer outras ou novas formas, precisa transformar ou mudar a forma anterior de algum modo, seja a forma do pessoal, seja a forma do profissional. A toca é, assim, um lugar interno de formação, que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional.

EPÍLOGO

*Âncora, vela, qual me leva?
Qual me prende?
Humberto Gessinger*

Algumas lembranças parecem que me corroem, não sei o quanto isso tem de bom e ruim, pois acho que a corrosão também é o que nos molda, como o vento esculpe as dunas de areia. Rememorar o que tem me acontecido nos últimos anos tem um misto de euforia, felicidade e lamento. Sou muito de guardar aquilo que me toca, de compor as experiências pelo pranto e pelo riso, como um canto, aquilo que me faz vibrar e tremer, como diz Larossa (2016). Como, para mim, diz Chico Buarque (2009, p.10), no livro *Leite Derramado*, “qualquer coisa que eu recorde agora, vai doer”.

Foram quase seis anos de convivência e aprendizagem com a minha orientadora e o grupo de pesquisa Música e Escola. A minha pesquisa de doutorado nasceu em meio a essa convivência e da minha formação junto a essas pessoas. Foram discussões, partilha de dilemas de pesquisa, comemorações de conquistas na área educação musical, realizações de pesquisas, construção de conhecimentos e experiências.

Meu desejo de trabalhar com pesquisa, investigar minhas suspeitas, conhecer a área de música e educação musical, ler muitos textos, artigos e livros, publicar meus escritos, pude realizar por muito tempo com dedicação exclusiva. Durante três anos e meio de doutorado fui bolsista CAPES e pude aproveitar todo meu tempo para a pesquisa. Foi um processo lento e necessário para que pudesse construir meu trabalho de doutorado.

Sinto que meu processo de desenvolvimento como pesquisadora teve o começo oficial na pós-graduação, mas as minhas experiências anteriores já tinham provocado muitas investigações e análises ao longo da vida. Recordo-me que, na infância, a curiosidade em mim habitava a todo momento. Lembro de, junto com minhas irmãs, ir em busca de fórmulas para fabricação de perfumes, de querer entender o céu e o universo, de observar atentamente fenômenos da natureza e analisar o comportamento humano. Para mim, a curiosidade é o que me movia e me move diariamente.

Durante os anos na pós-graduação, foram diversas as vezes em que cumpria atentamente pedidos da minha orientadora para pensar sobre a pesquisa. Era um pensar cuidadoso que eu exercitava. Gostava de sentar no sofá com um livro, meu chimarrão e dialogar com os autores. Um exercício de leitura e reflexão que resultava em rabiscos, desenhos e notas em folhas e mesmo nos livros. Sempre gostei de rever os livros que tenho para retomar as ideias que lá também deixei registradas.

Muitas vezes, durante as pesquisas, meus escritos e registros iniciais eram confusos por fazerem parte de um turbilhão de pensamentos e reflexões concebidas durante madrugadas em claro. A noite sempre foi minha companheira. Ao silenciar da cidade, restavam eu e os pássaros cantando, que, perturbados com o barulho do dia, conseguiam se comunicar apenas à noite.

Nesse tempo dedicado à pesquisa, tive o privilégio de participar de congressos pelo país e pelo mundo. Gosto muito de viajar, descobrir coisas novas sobre uma cidade, conhecer outras culturas e me divertir revendo amigos. O fato de poder divulgar minha pesquisa e aprender com gente da área foi especial. Os congressos e eventos, para mim, representam uma celebração pelo que temos feito na área e em busca de um mundo melhor. Dialogar em português, espanhol, francês, inglês, ou mesmo “ingrês” e “portunhol”, sobre educação e música, me une a uma rede global de pessoas que pensam no ensinar e aprender como cerne de nossas vidas. Isso se tornou maravilhoso para o meu pequeno mundinho de pesquisadora.

Por meio dessas experiências, percebo que fui me desenvolvendo como pesquisadora, conhecendo a área de educação musical e conseguindo, cada vez mais, elaborar ideias referentes à minha pesquisa. Percebi também que, durante esses anos, eu não consegui abandonar a pesquisa em quase nenhum momento. O que eu vivia no dia a dia tornava-se parte da reflexão sobre minha revisão de literatura, referencial teórico-metodológico e análise de dados.

Foram muitas conversas com as pessoas que conviviam comigo, direta ou indiretamente, ao longo desses anos. Quanto mais eu falava da minha pesquisa, narrava o processo e a intenção que eu tinha, com mais lucidez eu enxergava os meus passos rumo à tese de doutorado. Foram

incontáveis as vezes em que meus familiares me ouviram narrar sobre minha pesquisa e meus achados e conseguiam participar do processo, questionando ideias, além de criar gráficos, desenhos, estruturas e mapas conceituais. Foram momentos preciosos que me auxiliavam a estruturar, organizar e reorganizar conceitos, questões, proposições e análises. Consegui perceber que compartilhar as ideias, narrando sobre meu trabalho, foi e ainda tem sido essencial para que, com mais lucidez, eu consiga construir a pesquisa.

A minha narrativa faz com que eu consiga organizar meus pensamentos em relação ao que já foi construído e projetar os passos seguintes na pesquisa. Em alguns desses momentos, em que contava sobre minha pesquisa, eu não tratava diretamente de conceitos ou da tese em si, mas conversava sobre ideias que da tese não escapavam, como quando encontrava minhas amigas professoras.

Já nos encontros com minha orientadora do doutorado, a minha narrativa funcionava como uma espécie de centelha que acendia nossos pensamentos como fogo que queima, produz energia e também ilumina. Minha narrativa conduzia a momentos de diálogo, lembranças, análise de conceitos e de nossa própria vida, e *insights* sobre a pesquisa. Momentos em que eu sentia crescer em mim, cada vez mais, o desejo de me tornar pesquisadora.

Cheguei a um processo de curtir a pesquisa, de namorar as palavras e querer fazer com que as minhas ideias pudessem contribuir para a área de educação musical, contribuir para um mundo melhor e também contribuir para a minha felicidade profissional. Minha satisfação chegava ao auge quando eu conseguia encontrar alguma resposta, mas também propor novas perguntas.

Ao iniciar o terceiro ano de doutorado, realizei as entrevistas narrativas autobiográficas com os quatro professores de música de escolas da educação básica. Esse momento de entrevista, de dialogar, mas, principalmente, ouvir alguém narrando sobre sua vida na escola como professor de música foi muito especial para mim. Sentia-me nervosa mesmo antes de encontrar a pessoa, pois me questionava se eu conseguiria captar os detalhes de histórias tão ricas e ainda respeitar a individualidade e privacidade da pessoa que havia aceitado o desafio.

A cada nova entrevista, eu percebia que o meu desenvolvimento como pesquisadora dava saltos para alcançar um nível de proximidade e intimidade com as histórias narradas pelos professores mesmo sem ser próxima a eles. A confiança dos professores em mim e no que eu faria com a narrativa deles mostrava-me a maturidade que eu estava conseguindo alcançar na minha proposta de pesquisa e na minha construção como pesquisadora.

Ao transcrever as entrevistas, passei por um processo de reviver o momento em que foi gravado aquele diálogo e registrar sutilezas e a emoção que um gravador de voz não tem como registrar. Foram algumas vezes que me emocionei ao ouvir novamente as entrevistas ou até mesmo ao lê-las em papel. Poder chegar tão próxima às sensações dos sujeitos e suas experiências é algo que me transformou, e sempre me transforma.

Para analisar essas entrevistas narrativas, construí um centro de investigação em minha casa. Criando fichas, códigos, hipóteses e questionamentos diversos, me sentia como uma detetive desvendando “mistérios”, criando esquemas explicativos, montando um quebra-cabeça. Umberto Eco, no livro *Como fazer uma tese*, ao meu ver, consegue traduzir um pouco da minha fascinação com esse processo de pesquisa: “Há uma satisfação esportiva em dar caça a um texto que não se encontra, há uma satisfação de charadista em encontrar, após muito refletir, a solução de um problema que parecia insolúvel” (ECO, 2014, p. 206).

Relutei em trazer aqui, neste epílogo, nesta minha narrativa, citações de outros autores, mas por que não os citar se também eles me ajudaram a significar minhas narrativas, construindo minhas experiências? Foram diversas leituras de textos acadêmicos e não acadêmicos durante esses anos de pós-graduação. Muitas dessas leituras foram fundamentais para a construção de meus pensamentos e, principalmente, para me deslocar do meu mundo interior. Sei que as narrativas dos outros também me atravessaram e provocaram a construção das minhas experiências.

Ao final do processo inicial da pesquisa, apresentei a prévia da tese para a banca de qualificação. Um processo bonito de diálogo com a professora Cláudia Bellochio e a professora Delmary de Abreu, que ajudaram indicando o rumo que eu poderia seguir. Vejo como uma marca nessa fase de doutorado, pois ali, pela primeira vez, coloquei um dos pontos

finais na pesquisa para firmar minhas pretensões e continuar a construir a tese.

Logo no ano seguinte, último ano de doutorado, decidi prestar um concurso para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal. Um momento decisivo em minha vida profissional e pessoal. Como alguns dos professores que entrevistei, eu buscava um emprego estável, em que eu também poderia me vincular à pesquisa e ter autonomia na construção da minha carreira. A preparação para o concurso e a realização dele demandaram um significativo tempo longe da escrita da tese. No entanto, esse processo de provação fez com que eu pudesse me enxergar como pesquisadora e possível docente universitária, em que eu poderia sistematizar as ideias que vinha construindo em minhas pesquisas e desenvolvê-las com outras perspectivas, assim como contribuir para a formação de professores de música.

A mudança para Natal aconteceu rapidamente e, com uma rápida decolagem, já estava com os pés cheios de areia na cidade do sol. Tudo teve que ser rápido, o país passando por uma crise política que se estende até hoje, precisei depositar em pouco tempo muitas outras caixas com lembranças na casa da minha mãe e me vincular à nova cidade. Conhecer uma nova cultura, estabelecer vínculos, dispensar os casacos e curtir o vento na esquina do Brasil. Como bem escreve Mia Couto: "Pássaros, todos que no chão desconhecem morada" (COUTO, 2013, p. 60).

Em alguns momentos, me senti muito sozinha, assustada ao começar um trabalho completamente novo, iniciar uma nova morada e conhecer pessoas diferentes. Porém, por mais que minha atuação como docente fosse individual e autônoma, tive uma calorosa recepção nordestina, bastando um intercâmbio entre o chimarrão e a cajuína para me sentir vinculada aos novos alunos.

Já atuando como docente, percebi que o discurso dos outros vinha influenciando na minha pesquisa. No decorrer das aulas, na participação em comissões e reuniões e até em encontro nos corredores, eu sentia que eu começava a questionar algumas das minhas certezas. Percebi que não era mais uma pesquisadora que pensa sozinha, que constrói os pensamentos com calma e a demora necessária para articular ideias complexas. A vida

estava tornando minhas ideias fugazes, pareciam escapar pelas palavras ditas.

Mesmo sem falar diretamente sobre a minha pesquisa, sentia que os outros pareciam questionar as ideias que eu já havia construído. Eu vi que as minhas ideias estavam vivas nos dilemas das outras pessoas e, assim, com mais lucidez, poderia refletir sobre elas. Não me sentia ameaçada, mas, sim, instigada a pensar e repensar a construção da minha tese. Arthur Schonpenhauer, no livro *A arte de escrever*, parece me dar razão ao dizer que:

A mais rica biblioteca, quando desorganizada, não é tão proveitosa quanto uma bastante modesta, mas bem ordenada. Da mesma maneira, uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada. Pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 39)

O processo de planejar aulas e ministrá-las também provocava em mim uma reconstrução de ideias e a desconstrução de conceitos.

Só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe, por isso se deve aprender algo; mas também só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade. No entanto, podemos nos dedicar de modo arbitrário à leitura e ao aprendizado; ao pensamento, por outro lado, não é possível se dedicar arbitrariamente. Ele precisa ser atizado, como é o fogo por uma corrente de ar, precisa ser ocupado por algum interesse nos assuntos para os quais se volta; mas esse interesse pode ser puramente objetivo ou puramente subjetivo (SCHOPENHAUER, 2015, p. 39).

Logo que foi possível, comecei a participar do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades, coordenado pela professora Maria da Conceição Passeggi, na UFRN. Senti-me acolhida por essas pessoas da área da autobiografia que partilhavam da mesma visão de mundo que eu. Tornaram-se amigas e amigos que compartilham diariamente o prazer pela pesquisa.

Mesmo distantes, continuamos, minha orientadora e eu, mantendo a cumplicidade no diálogo sobre a pesquisa. Sabia que estávamos longe e que isso poderia dificultar a interação, mas, buscando soluções, realizamos orientações por videochamadas, e-mails e, quando possível, encontros presenciais. Nesse processo, comecei a sentir que o vínculo com a

orientadora e mesmo com o grupo de pesquisa Música e Escola não seria facilmente desfeito. Também “[...] entendi que por muita que fosse a estrada eu nunca ficaria longe daquele lugar” (COUTO, 2013, p. 153).

Sinto que estou em um processo constante de viver a pesquisa e viver pesquisando. Sei que chega o momento de colocar um ponto final nesta pesquisa. Parece-me um tempo cruel que escapa entre nossos dedos à medida que tentamos segurá-lo para processar o fato de que estamos no fim de uma etapa. Mas, antes de conseguir pensar em como viver essa etapa, ela já aconteceu, já nos escapou. Por isso, com essas palavras, em que tento narrar e construir meus significados, prolongo a sensação de despedida. Contudo, sei que, mesmo colocando um ponto final nesta pesquisa, por meio dela se originarão outras questões, outros estudos, outros quebra-cabeças a serem resolvidos, “[...] porque certas histórias não param de acontecer em nós até o fim da vida” (BUARQUE, 2009, p.184)

Para finalizar, sinto a necessidade de apresentar Italo Calvino e seu livro *As Cidades Invisíveis* como mais um dos companheiros dessa jornada. Quem se constrói se não pelo partilhar e compartilhar de sua narrativa de vida? O que seria da felicidade se não compartilhada? O que seria da convivência com os outros sem ser em um espaço? O que seria do lugar sem o significado das relações ali construídas? E o que seria de mim sem os outros?

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
- Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 2003, p.81)

Natal, 04 de junho de 2017.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 7, n. 14, 2003, p. 79-95.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RJ: EDUFRN, 2010. p. 191-216.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professore de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Migrantes no liceu em tempos de guerra: modos de resistência aos (des)lugares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo e OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014, p. 67-82.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p.17-24, mar. 2003.

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

_____. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Pátio, Revista Pedagógica*, Porto Alegre, V.11, n.43, ago/out. 2007.

_____. Narrar la organización educativa: memoria institucional y constitución de la identidad. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (org.) *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EIPUCRS, 2014, p.330-355.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, Silvia. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: X SEMINÁRIO NACIONAL UNIVÉRSITAS. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. *Educação* (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. 1, 2006, p. 489-501.

BOWMAN, Wayne. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. V.11 n2 p.1-19, 2012. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf> Acessado em: 22 de outubro de 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BUARQUE, Chico. *Leite Derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CALVINO, Italo. *As Cidades Invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S.Paulo, 2003.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. Anais... Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 Outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>> Acessado em: 14 de abril 2015

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 10 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COUTO, Mia. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e territórios nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

_____. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: JunqueiraMarin, 2010.

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.125-148 jan.jun 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo Projeto*. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.333-346.

_____. *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012a.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 51, 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>> Acessado em: nov. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DOMINGO, Jesús. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (Org.) *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EIPUCRS, 2014, p.110-141.

DOMINICÉ, Pierre. Apprendre se former. In: BOURGOIS, Étienne (Ed.). *L'Adulte en formation*. Paris: De Boeck & Larcier, 1996.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 25 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ENTRIKIN, J. Nicholas. Lieu. In: LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel (Org.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin, 2003.

FERREIRA, Sylvana Fernandes. A criança, o espaço e a escola: uma experiência em destaque. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 99-130.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: *Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS*. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 95-121.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre, UFRGS, 2013.

GONÇALVES, Leandro Forgiarini de. *O estudo do lugar sob o enfoque da geografia humanista: um lugar chamado Avenida Paulista*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, São Leopoldo. Anais do V Congresso Internacional de educação básica, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan.Fev.Mar.Abr. 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2016.

LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*. V. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf>. Acessado em: 21 de maio 2014.

LÉVY, LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel. Lieu. In: LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidade na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). *Epaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p.73-98.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. Tese (Doutorado em Música) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2015.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009. Consultado em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em abril 2015.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p.89-95, set. 2003.

MATOS, Olgária. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acessado em: 30 de janeiro 2014.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. In: *TVEscola – Salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acessado em: 25 de setembro 2015.

_____. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA: Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/3703>> Acessado em: mai. 2017.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/planejamento-2017-fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf>> Acessado em: nov. 2015.

OZELAME, Greice Rabaiolli. *Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas*. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PINEAU Gaston. *Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris:Anthropos, 2000.

PORTUGAL, Jussara Fraga. "Quem é da roça é formiga!": histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

RELPH, Edward C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, v.4 n.7, p.1-25, abril 1979.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acessado em: 16 de abril 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A Arte de Escrever*. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2015.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-238.

_____. Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2014, p. e11-e52. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>> Acessado em: fev. 2017.

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

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, jun. 1995.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, v.65 n.2, p.151-165, 1975.

_____. "Geografia humanística". In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

_____. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIÑAO, Antonio Frago. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas e cuestiones. *Historia de la educación*. v.XII-XIII, Madri, p. 17-74, 1993-1994.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE A

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
portador da identidade de nº _____, residente e domiciliado
no município de _____, declaro que cedo,
gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Tamar Genz
Gaulke, brasileira, portadora da identidade nº 1098987017, SJS/RS,
residente e domiciliada na Rua Sarmento Leite 262, apto 101, Centro,
CEP 90.050-170, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-
Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
que pesquisa a relação do professor com a escola e sua construção
docente, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a
entrevista oral prestada no dia ___/___/___, na cidade de _____,
que poderá ser utilizada integralmente ou
em partes, após passar por um processo de textualização, no qual
serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns
elementos próprios da conversa informal, como a supressão de
palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas
incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e
compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para
fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data,
tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet,
CD-ROM ("compact-disc"), DVD ("digital vídeo disc"), sem qualquer
ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o
uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de
direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por
mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

_____ / ___/___/___

Nome do entrevistado

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PERGUNTAS PREPARATÓRIAS:

Como você gostaria de ser apresentado?
O que você gostaria de contar sobre você?

1. Pseudônimo?
2. Qual a tua idade?
3. Em que escola tu trabalhas?
4. Quantas horas tu trabalhas?
5. Com quantas e com quais turmas você trabalha?
6. Desde quando tu és formado em Licenciatura em Música? E onde fizeste a graduação?
7. Trabalhas na educação básica desde quando? Trabalhaste antes e durante a graduação?
8. Já trabalhou com música em outros espaços?

PERGUNTA GERADORA DAS NARRATIVAS:

Conte-me sobre as tuas experiências com a escola de educação básica (aluno; estagiário; pai/mãe; professor)
(as experiências significativas das escolas da tua vida)

PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS:

1. Fale-me sobre a tua escolha e motivações para se tornar professor de música da educação básica. (O que te levou a ser professor?)
2. O que tu consideras ter sido importante para a tua trajetória como professor?
3. Conte-me do teu começo na escola (os vínculos estabelecidos).
4. Conte-me sobre as tuas experiências na escola como professor de música (como aluno – das aulas de música na escola, estagiário e professor).
5. Fale-me da tua formação.
6. Essas experiências contribuíram para a tua construção como professor?
7. Conte-me da tua relação com a escola onde trabalhas.
8. Conte-me como é este lugar.

9. Fale-me da tua rotina, do teu dia-a-dia (turmas, reuniões).
10. Fale-me sobre a tua relação com os sujeitos escolares (alunos, pais, professores, funcionários).
11. Tu te sentes vinculado à escola? Como é esse vínculo ou o que te vincula à escola?
12. Maura Penna fala sobre o compromisso com a educação básica, a literatura traz a ideia de que os professores licenciados não se identificam com a educação básica. O que tu pensas sobre essa ideia de Penna? (o teu papel na escola)
13. Fale-me sobre o que tu entendes que um professor aprende na escola e com a escola.
14. Conte-me sobre o que viveste na escola que te ajudou a ser quem tu és hoje como professor e como pessoa. (O que isto aqui te ensinou?)