



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LUISIANE FROTA CORREIA LIMA RAMALHO

**PROFESSORES DE MÚSICA EM (TRANS)FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTITUINDO O *HABITUS* DOCENTE**

FORTALEZA

2023

LUISIANE FROTA CORREIA LIMA RAMALHO

PROFESSORES DE MÚSICA EM (TRANS)FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTITUINDO O *HABITUS* DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R135p Ramalho, Luisiane Frota Correia Lima.
Professores de música em (trans)formação : um estudo sobre concepções e práticas constituindo o habitus docente / Luisiane Frota Correia Lima Ramalho. – 2023.
202 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

1. Ensino de Música. 2. Currículo. 3. Formação Docente. 4. Habitus. 5. Histórias de Vida. I. Título.

CDD 370

LUISIANE FROTA CORREIA LIMA RAMALHO

PROFESSORES DE MÚSICA EM (TRANS)FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTITUINDO O *HABITUS* DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em: 21/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Goretti Herculano Silva
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará (UFC)

“O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo.” Frase de António Nóvoa (PAIVA, 2017).

Aos professores e professoras que contrariam o destino e enfrentam os desafios com ações, práticas e reflexões, frutos de saberes adquiridos no percurso de suas trajetórias formativas.

Aos professores e professoras de música/arte que ressignificam este componente curricular em busca de um lugar e de reconhecimento no campo da educação musical na rede municipal de Fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Ao saber literário de Machado de Assis, que me ensinou a refletir o passado e o presente por meio das leituras histórica e sociológica, as quais se articulam, dialogam para um devir de resistências, superações e conquistas, tal como minha mãe Anésia, que me deixou muitas memórias de coragem, determinação e amor.

Ao Professor Dr. Luiz Botelho por sua generosidade em orientar com admirável sabedoria. Agradeço as ricas contribuições, pois, desta forma, pude realizar as melhores escolhas teóricas e amadurecer a pesquisa empírica. Recordo que no período pandêmico, revestido de esperança, deixou-me tranquila e confiante de que poderia concluir a presente tese. Com muito respeito e admiração, minha gratidão!

Aos professores participantes da banca avaliadora: Professor Dr. Pedro Rogério, meu colega contemporâneo da graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); foi animador reencontrá-lo e ter o privilégio de partilhar mais uma vez saberes acadêmicos tão importantes para a minha trajetória formativa; ao Professor Dr. Albio Sales, presente desde a primeira qualificação, obrigada pelas valiosas contribuições! Aos brilhantes Professores Dra. Goretti Herculano e Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro, agradeço a disponibilidade e generosidade ao colaborar para a minha formação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), especialmente da LECE-UFC, agradeço por favorecer meu amadurecimento intelectual; agradeço a generosidade ao oferecer tantos saberes acadêmicos. Aos funcionários Ariadina, Helcio, Morgana e Sérgio, agradeço por toda gentileza e colaboração nos serviços burocráticos da secretaria.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela confiança e disponibilidade, por relatarem suas experiências, sendo possíveis a análise e a organização das especificidades, das inúmeras vivências e saberes que nos formam e transformam constantemente. Seus relatos e narrativas, amparados por imperativos éticos, ajudaram-me a perceber a premissa de que compreender o outro é compreender a si mesmo. Muito obrigada!

Às minhas amigas de caminhada acadêmica, Cristiane e Marcilane, pelos momentos felizes de partilha da amizade, pelas ajudas mútuas e sempre generosas. Aos meus companheiros Arnaldo, Bruno, Chico Verde, Edson (*in memoriam*), Eliana, Fernando, Illana, Jefferson, João, Marcelo, Rainara, Rosângela, Wanderley, Washington,

amigos que a UFC colocou no caminho. Obrigada porque em diversos momentos partilharmos nossos sorrisos, desafios, conquistas e saberes.

Ao meu amigo Ivanilo, querido Nilo! Agradeço não somente pela amizade, mas também pelas discussões acadêmicas instigantes que sempre me levaram a refletir meu texto. Grata por ricas opiniões e sinceros incentivos que renovavam minhas esperanças. Durante o percurso, senti que podia contar com você nas alegrias e nos momentos difíceis, um grande companheiro. Aprendi muito com você ao compartilhar dores, sabores e saberes. Obrigada! Vamos cumprir o combinado e comemorar no Marquês.

Meus colegas da docência dos diversos caminhos que percorri, das escolas particular e do município de Fortaleza, do Distrito de Educação 1, da Unigrande e os companheiros da Escola Municipal Francisco Domingos da Silva, onde atualmente encontro-me ampliando conhecimentos. Obrigada por ressignificarem bravamente nossa prática docente! Minha gratidão pela partilha do amor à educação e pelo reconhecimento dos motivos que nos levam a continuar a jornada e, ainda, por fazerem sentir-me mais consciente e atuante.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por permitir a realização desta pesquisa, meus agradecimentos!

Aos meus amigos, pelo incentivo, motivação, compreensão no momento das minhas ausências, mas com vocês sempre presentes dando-me o apoio que tanto precisava, muito obrigada!

Aos herdeiros – remeto-me ao livro de Pierre Bourdieu, onde os hábitos culturais são herdados no meio familiar, fundamentais e significativos para os incentivos aos estudos – do maestro Frota e do Senhor João Correia, os meus tios e tias de quem trago comigo as melhores lembranças de um passado festivo de coros, de alvoradas, que essencialmente colaboraram para as minhas formação e ‘escolha’ pela docência e música. Gratidão!

Ao meu pai, Luis, um dos herdeiros, agradeço todo apoio e incentivo, espero deixá-lo orgulhoso. À Ana, com muita admiração pela grande educadora que é. Para vocês, minha gratidão! Da varanda de vocês, irei apreciar a linda vista da serra.

Aos meus irmãos Leiliane e José, e meus cunhados Daniel e Leidiana, vocês deixam minha vida rica em amor e alegrias, agradeço por estarem comigo nas diversas fases deste estudo. Amo vocês! Só gratidão!

Meu reconhecimento para meu marido, Luis, que esteve sempre junto e sabe o quanto esta pesquisa é relevante para mim; deu-me forças e incentivo. Seguimos sonhando... Conforme exprime a canção Pedra Filosofal, de Manuel Freire e António Gideão: “eles não sabem nem sonham que o sonho comanda a vida e que sempre que o homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida, entre as mãos de uma criança”. Lembrando também da música de Jorge Palma: “A gente vai continuar, enquanto houver ventos e mar”. Amo-te!

Ao meu Deus por toda a sua criação e inspiração para a criação da música!

“Montaigne escreveu de si: *ce ne sont pas mes gestes que j'ecris; c'est moi, c'est mon essence*. Ora, há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convidando à construção ou reconstrução de mim mesmo”. (ASSIS, 2019, p. 109).

RESUMO

Esta pesquisa investigou as relações entre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza e suas concepções e práticas pedagógicas. Destacam-se como objetivos específicos desta investigação: analisar as relações entre a formação acadêmica (curricular) e a constituição do *habitus* docente; verificar a repercussão das concepções e práticas pedagógico-musicais nas escolhas de repertórios musicais e de materiais didáticos; perceber e descrever as experiências formativas como constituintes do *habitus* docente a partir da trajetória dos professores. Com uma conjuntura qualitativa de ordem teórico-metodológica multirreferenciada, os argumentos teóricos apoiam-se na praxiologia de Pierre Bourdieu (1996, 2011, 2017), nas histórias de vida e formação de autores, como António Nóvoa (2014) e Marie Christine Josso (2002), na perspectiva curricular de Miguel Arroyo (2011); Michael Apple (2006) e Sousa Santos (1996). A pesquisa utilizou-se de instrumentos metodológicos, como a aplicação de questionário e a realização de entrevistas individuais com os agentes sociais em questão, os professores de música/arte da rede municipal de Fortaleza. Os dados fornecidos, as informações e os depoimentos compõem as experiências de socialização e de formação desses professores, contêm os relatos das trajetórias docentes e integram narrativas orais e escritas de dez professores. Foram estabelecidas quatro categorias de análise: 1) dos saberes da formação familiar, 2) da formação escolar, 3) da formação acadêmica, e 4) da formação docente dos professores. A análise dos dados centrada no aporte teórico em questão permitiu a conclusão que a constituição do *habitus* docente perpassa por diversos saberes, sejam familiares, curriculares, escolares e acadêmicos, como também advindo das experiências e vivências musicais diversas, incluindo as adquiridas no exercício da docência, compondo o passado incorporado. O resultado desta investigação desvela as condições do campo de atuação dos agentes envolvidos no espaço estruturado em que se situa a educação musical na rede municipal de Fortaleza. A pesquisa sobre a trajetória docente deu voz aos agentes e, com os relatos das experiências vivenciadas, são desvelados os sentidos e significados de disposições constituídas, confirmando a tese de que as concepções e práticas constituem o *habitus* resultante dos saberes formativos e do ambiente de atuação escolar.

Palavras-chave: ensino de música; currículo; formação docente; *habitus*; histórias de vida.

ABSTRACT

This research investigated the relations between the constitution of educational *habitus* of the music teachers in the municipal network of Fortaleza and their conceptions and pedagogical practices. We highlight as specific objectives of this investigation: to analyze the relations between academic (curricular) training and the constitution of the educational *habitus*; to verify the repercussion of the pedagogical-musical conceptions and practices in the choices of musical repertoires and didactic materials; to observe and describe the formative experiences as constituents of the educational *habitus* based on the teachers' trajectory. With the qualitative conjuncture of a multireference theoretical-methodological framework, the theoretical arguments are based on the praxeology by Pierre Bourdieu (1996, 2011, 2017), on the life and training stories of authors such as António Nóvoa (2014) and Marie Christine Josso (2002), and on the curricular perspective of Miguel Arroyo (2011); Michael Apple (2006) and Sousa Santos (1996). The research used methodological tools such as the application of a questionnaire and individual interviews with the social agents in question, the music/art teachers in the municipal network of Fortaleza. The data provided, the information and the statements comprise these teachers' experiences of socialization and training with the reports about their teaching trajectories and integrate oral and written narratives from ten teachers. Four categories of analysis were established, the knowledge from family formation, school education, teachers' academic education and their teacher training. Data analysis centered on the theoretical framework in question enabled the conclusion that the constitution of the educational *habitus* traverses different types of knowledge, be them acquired through family, school or academic curricula, as well as those arising from the diverse musical experiences, including those acquired in teaching practice, constituting the incorporated past. The result of this investigation reveals the conditions of the field of action of the agents involved in the structured space in which the musical education in the municipal network of Fortaleza is situated. The research on the teaching trajectory gave voice to the agents, with the reports of lived experiences, unveiling the meanings of constituted dispositions and confirming the thesis that the conceptions and practices constitute the *habitus* arising from the formative knowledge and the school environment.

Keywords: musical education; curriculum; teacher training; *habitus*; life stories.

RÉSUMÉ

La présente recherche a examiné les relations entre la constitution de l'*habitus* enseignant des professeurs de musique au réseau municipal de Fortaleza et leurs conceptions et pratiques pédagogiques. De cette recherche les objectifs spécifiques à remarquer sont: analyser les relations entre la formation académique (curriculaire) et la constitution de l'*habitus* enseignant; vérifier les effets des conceptions et des pratiques pédagogiques et musicales dans le choix des répertoires musicaux et des matériaux didactiques; saisir et décrire les expériences formatrices comme constitutives de l'*habitus* enseignant à partir du propre parcours des professeurs. Avec une conjoncture qualitative d'ordre théorico-méthodologique multiréférentielle les arguments théoriques se basent sur la praxéologie de Pierre Bourdieu (1996, 2011, 2017), sur les histoires de vie et de formation des auteurs tels que António Nóvoa (2014) et Marie Christine Josso (2002), sur la perspective curriculaire de Miguel Arroyo (2011), Michael Apple (2006) et Sousa Santos (1996). La recherche en question a utilisé des instruments méthodologiques tels que l'application de questionnaires et la réalisation d'interviews individuels avec les agents sociaux en question, les professeurs de musique/art du réseau municipal de Fortaleza. Les données communiquées, les informations et les témoignages composent les expériences de socialisation et de formation desdits professeurs avec les récits des parcours enseignants et intègrent des récits oraux et écrits de dix professeurs. Quatre catégories d'analyse ont été établies: les savoirs de la formation familiale, ceux de la formation scolaire, de la formation académique et enseignante des professeurs. L'analyse des données axée sur l'apport théorique en question a permis de conclure que la constitution de l'*habitus* enseignant passe par des savoirs familiaux, curriculaire scolaires et académiques en même temps qu'il peut résulter des expériences et des vécus musicaux divers, y compris ceux qui ont été acquis tout au long de l'exercice enseignant et qui ont composé le passé incorporé. Le résultat de cette investigation révèle les conditions du champ de travail des agents concernés dans l'espace structuré de l'éducation musicale au réseau municipal de Fortaleza. La présente recherche sur le parcours enseignant a donné de la voix aux agents avec les récits des expériences vécues, a révélé les sens et les signifiés des dispositions constituées et a confirmé la thèse selon laquelle les conceptions et les pratiques constituent l'*habitus* résultant des savoirs formateurs et de l'ambiance des activités scolaires.

Mots-clés: enseignement de la musique; curriculum; formation enseignante; *habitus*; histoires de vie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Demonstrativo de <i>habitus</i> de classe	59
Figura 2 – Construção/mobilização de esquemas	83
Figura 3 – Objetivação participante	89
Gráfico 1 – Profissão dos pais	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes	109
Quadro 2 – Síntese das fases da carreira docente segundo Huberman (2000)	110
Quadro 3 – Procedimentos metodológicos empregados e objetivos da pesquisa	112
Quadro 4 – Levantamento de cursos na área de música	123
Quadro 5 – Disciplina da graduação, vínculo com docência e disposições	125
Quadro 6 – Relação entre formação acadêmica e a prática profissional docente	128
Quadro 7 – Orientações curriculares e livro didático	134
Quadro 8 – Carência e melhorias para as aulas	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Consolidado convívio musical no âmbito familiar	115
Tabela 2 – Quantitativo dos critérios de escolha utilizados para planejamento	134
Tabela 3 – Quantitativo da demanda de carências nas aulas	138
Tabela 4 – Quantitativo da demanda para melhoria das aulas	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMCE	Polícia Militar do Estado do Ceará
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TECLA	Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

1	A HISTÓRIA CONSTITUÍDA DE EXPERIÊNCIAS	18
1.1	Experiência docente	19
1.2	Experiência discente	23
1.3	Construindo aprendizagens com as experiências	27
2	REFLEXÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS SOBRE A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E CURRÍCULO	33
2.1	Compreensão de campo	34
2.1.1	<i>O campo da educação musical escolar</i>	39
2.1.2	<i>Educação musical no Brasil, o campo e seus elementos formadores históricos, legislativos e pedagógicos</i>	39
2.1.3	<i>Qual a posição da educação musical escolar no município de Fortaleza?</i>	46
2.2	Conceituando <i>habitus</i>	55
2.3	Noções de capital	61
2.4	Considerações sobre concepções e <i>habitus</i> docente	64
2.5	Saberes docentes por formação curricular	67
2.5.1	<i>Controle curricular pela sua reprodução</i>	68
2.5.2	<i>Currículo emancipatório</i>	75
2.6	Das disposições, reflexividade e autoanálise	81
3	HISTÓRIA DE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA	95
3.1	Referência: história de vida e formação	95
3.2	Referência: biografia coletiva	97
3.3	Trajatória metodológica	101
4	INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> DOCENTE E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	107
4.1	Saberes da formação do âmbito familiar	112
4.2	Saberes da formação do âmbito escolar	117
4.3	Saberes da formação do âmbito acadêmico	122
4.4	Saberes da formação do âmbito docente	130
4.4.1	<i>Livro didático e seus conteúdos</i>	131
4.4.2	<i>Formação musical e sala de aula de música/arte</i>	135

5	CONTA TUA HISTÓRIA, EU CONTO A MINHA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O EXERCÍCIO DA REFLEXIVIDADE	140
5.1	O currículo faz o professor?	141
5.2	Aventuras com educação musical: de aluno a professor	152
5.3	Professora em (trans)formação	167
6	TESSITURA DE SABERES A CONSTRUIR UM DEVIR	177
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DISCENTE E NA TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA DE FORTALEZA	192
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	194
	APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	196
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS	197
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR	199
	ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ REBOUÇAS MACAMBIRA	200
	ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	201
	ANEXO E - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – PLATAFORMA BRASIL	202

1 A HISTÓRIA CONSTITUÍDA DE EXPERIÊNCIAS

“Não podemos nos orgulhar de um espírito científico enquanto não estivermos seguros, em todos os momentos da vida reflexiva, de reconstruir todo o nosso saber.” (BACHELARD, 1996, p. 10).

Esta tese apresenta relatos dos professores de música da rede municipal de Fortaleza, os quais nos possibilitaram investigar as relações entre a constituição do *habitus* docente e as concepções e práticas pedagógicas. Minha trajetória e atuação profissional despertaram o interesse em pesquisar sobre o tema em questão, tornando-me não apenas investigadora, mas também uma participante da pesquisa. Refletir a respeito das diversas experiências vivenciadas como professora do município de Fortaleza possibilitou a compreensão de contextos socializadores, levando-me ao aprofundamento teórico e à atividade empírica, indicando caminhos metodológicos de reflexão e análise.

O percurso biográfico dos professores desvela as concepções e práticas pedagógicas a partir de suas próprias concepções, que compreendem o produto da ação social desses agentes e das estruturas sociais. Dimensões demonstradas sociologicamente a partir do entendimento de que os agentes estão situados historicamente ocupando um espaço estruturado e suas concepções demonstram um passado incorporado pelas disposições relacionadas ao campo. Contudo, adicionamos à referida perspectiva teórico-metodológica, os significados advindos das experiências vividas e ocorridas como um processo, pois *habitus* é construído.

Assim, relato minhas experiências que influenciaram e fizeram com que eu me aproximasse da pesquisa em um percurso de sentido da própria existência. Ao narrar minha trajetória, os caminhos percorridos na formação e docência; abordar como uma análise do processo que se constitui em um autoconhecimento da minha vida pessoal e profissional, tenho buscado refletir por esses caminhos como professora de música e de arte. Procuo na memória fatos triviais da minha atuação profissional, mas que possuem e têm repercussões significativas para minha formação. Percebo o quanto formação e docência caminham juntas na trajetória dos agentes. A cada passo e trilha novos percorridos ao realizar um exercício de reflexão, posso compreender melhor os caminhos que me trouxeram até aqui, experiências formativas e docentes em um processo constante de transformação.

1.1 Experiência docente

Investigar as concepções e práticas pedagógicas (a partir das concepções) de professores de música da rede de ensino do município de Fortaleza e, ainda, descrever a origem da problemática da minha pesquisa significam relacionar o presente estudo à minha trajetória como professora de Arte da rede supracitada. O despertar inicial partiu da pesquisa realizada no mestrado, intitulada “Carregado de nichos culturais: estudo etnomusicológico das representações infantis da aprendizagem musical”. Nesta condição, a perspectiva dos alunos foi levada em consideração ao analisar as representações para mostrar elementos significativos reveladores da aprendizagem musical nos diferentes nichos culturais onde a criança participa. A pesquisa foi realizada em uma cidade próxima de Lisboa, chamada Carregado. Tal cidade atraía inúmeros migrantes, visto que a atividade industrial perfazia 45% da economia local. Assim, na escola do Carregado, encontramos crianças e adolescentes de diversas nacionalidades. Portanto, no ambiente escolar, na sala de aula de música, os diferentes contextos culturais encontravam-se.

Estudar as representações dos sujeitos sob uma abordagem da antropologia da música por meio de uma pesquisa etnográfica levou-me à realização de uma interpretação do objeto de estudo, as representações das crianças quanto à sua aprendizagem musical. Minha experiência etnográfica tem como base o conhecimento antropológico que orientou a pesquisa etnomusicológica e me proporcionou a “antropologia da experiência”, conforme defende Turner e Brunner (1986, p. 43) ao argumentar que esta recorre à “experiência social”, seus dramas e as suas fontes de formas estéticas. Isto é percebido nas artes performáticas, pelos rituais herdados e derivados de subjetividades e dramas sociais, por intermédio dos quais as estruturas das experiências do grupo são replicadas, desmembradas, lembradas, e remodeladas significativamente pelo silêncio ou fala (expressão). A experiência levou-me à interpretação dos dados coletados, as expressões, representações, performances e discursos dos sujeitos envolvidos (crianças). A pesquisa realizada desvelou-se pela etnografia de observação e interpretação de Geertz (1998), e proporcionou a compreensão das estruturas significantes implicadas nas ações observadas como um fenômeno.

Geertz (1998, p. 4) utiliza-se da metáfora de Max Weber para conceituar cultura como uma teia de significados onde os próprios sujeitos tecem, se entrelaçam e se sustentam, ou seja, nesta perspectiva teórico-metodológica, a busca pelos significados das representações culturais partilhadas pela comunidade pesquisada é interpretada e compreendida como um comportamento intersubjetivo a partir do contexto em que está inserida. Assim, a pesquisa

desenvolvida no mestrado trouxe-me o entendimento no que diz respeito ao processo de aprendizagem musical das crianças naquela comunidade.

Ao voltar para a sala de aula brasileira, também encontrei diferentes contextos culturais em uma única comunidade, com diversas preferências e apreciações musicais, e, como professora, deveria mediar tal condição nas aulas e tratar dos conteúdos programáticos do currículo. Posteriormente, comecei a desempenhar novas funções na rede municipal de ensino de Fortaleza, onde passei a atuar com formação de professores e no assessoramento da coordenação pedagógica das escolas da área de abrangência da Regional 1. Além disso, assumi a coordenação do Programa de Formação Docente em Arte-educação da Faculdade Grande Fortaleza, atualmente Unigrande. Com as novas funções, passei a atuar diretamente com professores. Assim, meus alunos eram os professores e colegas de profissão. Neste sentido, compreender a perspectiva dos professores no ensino de música foi decisivo para o despertar inicial do desenvolvimento da pesquisa de Doutorado.

O ensino de música, nas escolas da rede municipal de Fortaleza, ocorre normalmente nas aulas do Componente Curricular¹ de Arte na modalidade do Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). Para lecionar a disciplina, os professores de Arte poderão ser habilitados em alguma linguagem artística, dentre elas: artes visuais, dança, teatro ou música. Historicamente, a disciplina de Arte era denominada de Educação Artística pela Lei nº 5.692 de 1971, que estabeleceu a vertente de um profissional polivalente no campo das Artes para os conteúdos específicos diluídos no bojo da disciplina. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, este cenário não se modificou; a música ainda é incluída na área de conhecimento Artes, e a nova LDB não garantiu mudança significativa dessa situação. Com a implementação da Lei nº 11.769 de 2008, o conteúdo de música tornou-se obrigatório nas escolas do país, uma nova possibilidade abriu-se para os professores de música, licenciados ou educadores musicais. Também de acordo com a Lei nº 13.278 de 2016, que incluía as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, o prazo para sua implementação era de cinco anos, para que houvesse formação de professores. Diante da legislação citada, refletimos o posicionamento de Figueiredo; Soares e Schambeck (2014, p. 62), quando afirmam que a formação dos professores de música nos diversos contextos educacionais, especialmente na escola pública, deve ser ampliada “entre as instituições formadoras e os campos de atuação dos educadores musicais”. Portanto, há de se considerar a relação do currículo formador do professor e o contexto educacional onde ele atua.

¹ Denominação atual para a disciplina, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao percebermos a dicotomia existente entre os domínios da Educação, do Ensino Superior que forma o professor e as instituições de ensino, sejam elas particulares, municipais ou estaduais da Educação Básica, abrigadas sob o “guarda-chuva” da legislação, nos deparamos com uma disputa de poder em detrimento de alunos carentes de educação musical em todo o território brasileiro.

Mesmo sem solucionar a situação, ou mesmo tornar a música como um componente curricular, o seu conteúdo é obrigatório dentro do componente curricular de Arte, tornando necessário um conhecimento específico para lecionar, o que exige professores não apenas com formação específica em música, mas docentes que lecionem conteúdos musicais. Assim, as secretarias de educação poderão não apenas contratar professores habilitados na área específica de música, mas poderão exigir a presença de professores de Arte com conhecimentos musicais. Diante deste contexto da legislação do ensino de música na escola, da formação artística e do enquadramento para legitimação dos professores para lecionar o componente curricular de Arte e os conteúdos musicais, procuro levar em consideração este campo² de atuação para compreender os sujeitos em questão dentro do contexto escolar, suas concepções e práticas pedagógicas, ou seja, o *habitus*³ docente.

Diante do contexto, a pesquisa visa investigar e responder a alguns questionamentos, como: De que maneira a formação acadêmica (curricular) dos professores influencia na constituição do *habitus* docente? Como as concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores repercutem nas escolhas de repertórios musicais e de materiais didáticos? O que as experiências formativas ocorridas na trajetória dos professores nos revelam sobre a constituição do *habitus* docente?

A partir de tais indagações, formulo a **questão central** da pesquisa:

➤ Quais as relações entre a constituição do *habitus* dos professores de música e suas concepções e práticas pedagógico-musicais?

Para o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, os campos são espaços de relações com lógica própria, onde são impostas conveniências aos agentes envolvidos, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, o que contribui para a conservação ou a transformação da sua estrutura (BOURDIEU, 1996a, p. 50). Percebemos, então, a disputa de poder existente no âmbito da Educação, nomeadamente ao que diz respeito à educação musical. Portanto, diante de tais ponderações, busco compreender as concepções docentes e a origem das práticas, associando o *habitus* constituído à formação acadêmica dos professores e suas trajetórias

² Espaço simbólico no qual agentes (sujeitos) determinam e legitimam suas representações.

³ Disposições socialmente construídas, incorporadas e expressadas como características dos agentes.

profissionais. Ao considerar tal perspectiva, foi substancial a formulação da **tese de que as concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza constituem o *habitus* docente advindo dos saberes curriculares da formação acadêmica e do seu ambiente de atuação escolar.**

Nesta pesquisa, de ordem qualitativa multirreferenciada, utilizamos a praxiologia de Pierre Bourdieu como uma base teórica para responder a questões da pesquisa, relativamente a constituição do *habitus* docente. Tal escolha nos orienta, também, nos caminhos metodológicos ao nos conduzir para a perspectiva autobiográfica, histórias de vida e formação, de modo que, procuramos nas trajetórias de vida narradas pelos professores, desvelar o *habitus* docente. Portanto, com a descrição e a análise das experiências dos professores, poderemos compreender determinadas concepções, práticas pedagógico-musicais dentro do campo escolar da rede municipal de Fortaleza que estruturam as ações de ensino.

Destarte, apresento como **objetivo geral** da pesquisa:

➤ Investigar as relações entre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza e suas concepções e práticas pedagógico-musicais.

Como **objetivos específicos** para a realização da pesquisa, cito:

➤ Analisar as relações entre a formação acadêmica (curricular) e a constituição do *habitus* docente.

➤ Verificar a repercussão das concepções e práticas pedagógico-musicais nas escolhas de repertórios musicais e de materiais didáticos.

➤ Perceber e descrever as experiências formativas como constituintes do *habitus* docente a partir da trajetória dos professores.

Destaco que, ao investigar o *habitus* docente, não há como dissociar as concepções das práticas, pois *habitus* é a disposição para pensar e agir no mundo, na escola. Disposições socialmente adquiridas que moldam pensamentos e ações de diferentes maneiras, objetivamente e subjetivamente, ou seja, disposições mentais e corporais. Desta forma, a investigação e a análise das práticas partem das concepções dos professores sobre os seus modos de agir.

Em uma realidade de diversidade e adversidade, algumas dessas, de ordem política educacional, como a pequena carga horária semanal para a aula, os escassos recursos de materiais didáticos, espaço físico adequado para as aulas; e outras de ordem pedagógica, como os conteúdos musicais, metodologias aplicadas e a efetiva experiência com os conteúdos musicais também serão considerados na pesquisa, pois tais condições interferem nas práticas docentes.

Relativamente ao enquadramento profissional, a condição de professora de Arte da rede municipal de ensino de Fortaleza torna-me *insider*, isto é, participante da pesquisa, entretanto, desempenhei função técnica atuando na assessoria pedagógica e na formação de professores, ocupando o papel de *outsider*, ou seja, não tendo envolvimento com o grupo de professores, caracterizando minha presença na pesquisa em uma dupla condição, o que acredito ser uma experiência enriquecedora não apenas quanto ao aspecto do estudo proposto, mas de fato, do que o estudo e a pesquisa poderão proporcionar para a minha prática docente como professora e para a atuação como formadora de professores.

1.2 Experiência discente

Ao propor o estudo e a investigação das relações entre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal e suas concepções e práticas pedagógico-musicais, utilizo conceitos que têm raízes fortes na tradição da Sociologia e na Etnomusicologia, remetendo, assim, à minha formação acadêmica de mestrado na área de Etnomusicologia, cujo ponto de vista valoriza a visão dos representantes culturais (*insiders*) na análise científica do processo. E nesta pesquisa de doutorado, investigo o *habitus* docente e que se refere aos conhecimentos conceitual e prático construídos e vividos pelos professores.

Contudo, entender as experiências vividas pelos indivíduos realizando uma análise exige uma intenção inicial. Uma intenção no que concerne à maneira como se compreende, como se apreende tal fenômeno. Assim, a maneira como interpretamos o fenômeno é determinante para a sua compreensão. Entretanto, relativamente a esta perspectiva teórica empregada anteriormente em minha pesquisa acadêmica de mestrado, cujo enfoque, no contexto cultural, embasa a interpretação das representações em busca de compreensão de significados, reporta-me ao intencionalismo kantiano.

Como pesquisadora, produtora de conhecimento e com formação acadêmica etnomusicológica, reconheço que essa perspectiva teórica pressupõe o observador e o objeto pesquisado, mas também, a partir dos próprios sujeitos da pesquisa, consideramos os relatos socioculturais e observações históricas para as interpretações dos fatos, da realidade construída a partir das múltiplas outras realidades que surgem em função da complexidade de suas razões e sentidos. Immanuel Kant, em sua obra “Crítica da razão pura” (1781), já afirmava

que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações

e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, **na ordem do tempo**, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início. Se, porém, todo o conhecimento se inicia **com** a experiência, isso não prova que todo ele derive **da** experiência. Pois bem poderia o nosso próprio conhecimento por experiência ser um composto do que recebemos através das impressões sensíveis e daquilo que a nossa própria capacidade de conhecer (apenas posta em ação por impressões sensíveis) produz por si mesma, acréscimo esse que não distinguimos dessa matéria-prima, enquanto a nossa atenção não despertar por um longo exercício que nos torne aptos a separá-los. (KANT, 2001, p. 62, grifo do autor).

Kant (2001) mostrava que o processo de compreensão de um fenômeno ou de um objeto de conhecimento é o resultado de nossa própria leitura a partir das experiências e percepções. Reflito, portanto, ao recordar a metodologia empregada na pesquisa etnomusicológica que se deu por uma etnografia, por um trabalho de campo, onde minha inserção na Escola Básica do Carregado buscou, sob uma perspectiva científica, elementos e significados culturais a partir de uma análise interpretativa do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, os alunos.

Também percebo, dentro da mesma perspectiva científica, que esta não é suportável para investigar o *habitus* docente, conforme Blacking (1973, p. 25, grifo nosso), ao afirmar que “são aqueles da **sociedade e da cultura**, e dos corpos dos seres humanos que os **escutam, criam e executam**”. Noto o quanto o aspecto social interfere, devendo ser levado em consideração. A perspectiva da compreensão do fenômeno de socialização do agente como um processo ativo que se relaciona consigo mesmo e com os que o rodeiam, levou-me a refletir e considerar o sistema de disposições pensado por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1996a) para investigar tais relações que constituem o *habitus* docente dos professores de música e suas concepções e práticas.

Ao pensar nesse sistema de disposições trazido por Pierre Bourdieu, que nos permite refletir sobre a ligação entre o pensamento do agente e a sua prática social, de que tais ideias dialogam em uma conexão onde há uma interiorização da estrutura social pelo agente e ao mesmo tempo da sua prática individual e coletiva. A partir do momento em que trazemos para a discussão a base teórica praxiológica, poderemos realizar, então, uma pesquisa empírica na qual a interpretação ocorra de forma mais precisa e que possa enxergar estruturas adjacentes, ou seja, nos permite compreender que tanto concepção e prática dos agentes envolvidos possam ser percebidas quanto o resultado da atuação dessas estruturas externas, “das situações nas quais eles atuam ou mais precisamente, em sua relação.” (BOURDIEU, 1996a, p. 10).

E assim podemos indagar: como este contexto social está relacionado à constituição do *habitus* docente? Segundo Bourdieu (2011, p. 191, grifo nosso), o *habitus* é “[...] um **sistema de disposições socialmente constituídas** que, enquanto **estruturas estruturadas e estruturantes**, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” Deste modo, o *habitus* como “sistema de disposições socialmente constituídas” atua no agente, construindo socialmente seu pensar, não apenas com uma consciência individual, mas também coletiva, para que este agente possa agir na sociedade, na família, no trabalho, por meio de formas de agir socialmente constituídas, ou seja, o *habitus* impulsiona além do pensar o agir, as práticas do agente, “princípio gerador e unificador do conjunto das práticas”, e tal “sistema de disposições” fornece as condições para que se possa agir conforme a própria sociedade se constitui e o constitui. O *habitus* pensado como “sistema de disposições constituídas”, que, como “estruturas estruturadas estruturantes”, ou seja, as estruturas sociais que nos cercam, por exemplo, a igreja e a escola, as estruturas externas são estruturantes no pensamento do indivíduo, do agente.

Para Bourdieu (2011), essas estruturas externas estruturam o pensamento do agente, e o próprio agente também estrutura tais estruturas em si mesmo. Ocorre, portanto, um processo dialético em que a sociedade externa ao agente, nele introjeta uma estrutura estruturante, onde as ideologias recorrentes na sociedade são absorvidas de uma forma pessoal e individual. E, como agentes, estamos também estruturando a estrutura nos diversos sistemas e disposições constituídas que são estruturas estruturantes, o *habitus* que se constitui, portanto, como as “ideologias características de um determinado grupo de agentes”, assim *habitus* atua e constitui o pensar e o agir dos agentes.

Partimos, então, ao fundamento sociológico com o intuito de realizar uma investigação para além do fenômeno em si. Procuramos observar o sujeito/agente da ação para desenvolver uma análise e compreensão de seus comportamentos, atitudes e entender seus pensamentos pela sociedade que o cerca, a estrutura estruturando internamente e se tornando estruturada. Buscamos verificar, portanto, com quais dispositivos o agente (professor de música) chega no campo (espaço social da escola) e como ele age nesse espaço social a partir do *habitus* que possui. E, assim, pretendemos construir uma análise mais precisa da realidade como fenômeno social a partir da própria construção social dos agentes, compreendendo a constituição do *habitus* docente.

Buscamos compreender os interesses, intenções e motivações dos professores, ou seja, o que querem com tais pensamentos e ideias; procuramos descobrir quais as suas concepções, intenções e desejos, como também entender por que eles pensam e o que pensam,

isto é, não nos basta sabermos o que querem em suas intenções e ações (suas práticas), é necessário irmos além e conhecermos em que suas concepções e práticas estão diretamente ligadas e em quais aspectos têm a ver com o que eles pretendem objetivamente. Deste modo, a busca pelas intenções, motivações e disposições torna-se importante para descobrirmos o porquê de o professor pensar e agir de determinada forma. Isto é, o porquê e o como este professor pensa e age na docência.

Para entendermos o que o professor de música pensa, o porquê, e o como ele pensa e age (concepções e práticas), procuro identificar e situar o espaço social (campo) onde o professor transita, e quais outros agentes o encontram e com ele se associam no contexto da educação musical da rede municipal de ensino de Fortaleza, ou seja, o que o professor deseja quando ele ensina música no referido contexto, suas intenções, as disposições nele constituídas para compreendermos suas concepções e práticas docentes. Nos ancoramos, portanto, na perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu para descobrirmos as intenções, a origem do pensamento e da ação que são definidas socialmente. Isto é, nos fundamentamos da praxiologia, que têm nos conceitos de *habitus*, campo e capital, premissas que congregam as ações e as práticas. As práticas como um resultado das relações entre o mundo social estruturado (objetivismo) e o mundo individual (subjativismo). Temos, portanto, na teoria da prática esse princípio das relações que nos conduz na investigação. Dessa maneira, o *habitus* não pode ser analisado somente por suas expressões, porém, por suas relações que se articulam e interagem com elementos de domínios sociais, históricos e culturais que estão interligados e fazem parte de uma estrutura abrangente.

A perspectiva praxiológica trazida por Bourdieu (2004b, p. 23), que nos apresenta o conceito de *habitus* e a noção de prática, também nos mostra o conceito de campo: “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”, ou seja, o espaço social global onde as necessidades se impõem aos agentes que nele se encontram envolvidos (BOURDIEU, 1996a, p. 50). No campo, o espaço social dentro do qual os agentes atuam e ocupam posições a partir do *habitus* que possuem, ocorrem a percepção e a apreensão relacional do mundo social, conforme Bourdieu (1996a, p. 10) afirma, pois há uma “relação de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*).” E deste modo, procuramos compreender o agente com as suas relações.

Ao considerarmos o conceito de campo como a estrutura objetiva que induz concepções e práticas de seus agentes, também pensamos a sua forma relacional, ou seja, o agente está em constante movimento, tomando decisões, gerando, assim, novas práticas, pois segundo Bourdieu (1996a, p. 27, grifo do autor), “se o mundo social, com suas divisões, é algo

que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo **coletivamente**, na cooperação e no conflito, resta que estas construções não se dão no vazio social.” Assim, as relações no espaço social e no campo são relevantes para a constituição do *habitus* do agente, no “conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2011, p. 191). Isto, dado relativamente pelo ponto de vista do agente, pois, nesta perspectiva, a sociedade é considerada como uma estrutura das relações entre as posições dos agentes.

No campo, encontramos um conjunto de ideologias e práticas, e nele podemos descobrir *habitus* constituído dos agentes e *habitus* constituindo individualidades dos agentes. Assim, sob esta perspectiva teórica da praxiologia de Pierre Bourdieu, podemos compreender como se equacionam e dialogam com as ideias e as práticas dos agentes no campo. Neste aspecto, portanto, é fundamental considerar os contextos e as estruturas que envolvem e se relacionam com os agentes para percebermos como se constitui o *habitus*. Verificamos que há entre o agente e o campo uma relação dialética e buscamos compreender como ela ocorre, a relação dialética entre as estruturas externas (objetivas) e estruturas individuais (subjetivas).

1.3 Construindo aprendizagens com as experiências

Ao investigarmos a constituição do *habitus* docente, nos deparamos com a história desse agente, suas histórias individual e coletiva, que se fundem em uma só. O encontro das duas histórias mostra-se na trajetória do agente, a sua história incorporada. As experiências vividas na trajetória do professor de música, no processo de socialização, revelam para além do percurso trilhado no seu caminho formativo constituído em currículo (como um currículo e com um currículo), mas também desvelam como ele se construiu e como se constitui o *habitus* docente.

Consideramos as experiências de formação dos professores não apenas referentes à docência, mas também à sua trajetória de vida, cada um construindo sua história que, subjetivamente, se evidencia em suas concepções e práticas. Nossa pesquisa, inicialmente, teve amparo na teoria da praxiologia de Pierre Bourdieu, em uma abordagem por meio da qual podemos descrever experiências das práticas sociais. Também recorreremos a Pierre Bourdieu, quando o próprio autor reflete sua trajetória intelectual sob a tentativa de se objetivar compreender, a partir de seus conceitos, a sua obra “Esboço de auto-análise”. Na obra, Pierre Bourdieu apresenta a mistura do seu papel intelectual com o mundo social onde está inserido,

e desvela não apenas uma biografia, mas nos apresenta que a trajetória de vida, sobretudo a trajetória intelectual, poderá nos revelar sobre as suas práticas. O autor afirma que

os avanços aí manifestos se situam na ordem da reflexividade, entendida como objetivação científica do sujeito da objetivação, [...] sinaliza de modo bastante nítido a ruptura com o paradigma estruturalista, por meio da passagem da regra à estratégia, da estrutura ao *habitus* e do sistema ao agente socializado, ele próprio habitado pela estrutura das relações sociais de que é produto. (BOURDIEU, 2005, p. 91).

Diante do conceito de reflexividade apresentado, nos referimos à objetivação científica de si mesmo em busca da constituição do *habitus* incorporado dos professores de música da rede municipal, mas também da compreensão e reconhecimento por esses sujeitos/agentes socializados como produtos da estrutura social. Ciente da minha dupla condição para a realização da pesquisa, como já mencionei anteriormente, relaciono o exercício da reflexividade e minha auto-objetivação. Primeiramente, ao apresentar outra perspectiva teórico-metodológica orientadora, história de vida e formação, ela leva não apenas ao meu reconhecimento como agente nesse campo, na estrutura social da rede municipal de Fortaleza, mas também, ao elaborar sentidos e significados à descrição das experiências formativas, nas trajetórias de vida, tanto dos professores quanto da minha própria caminhada, conduzindo-me para a constituição do *habitus* docente.

Quando Bourdieu (2005, p. 38) afirma que “na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa”, podemos observar a relação do pesquisador com seu objeto de análise e, neste caso, sua própria trajetória. Tal como Nóvoa (2004, p. 15) enfatiza: “a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação”, pois ambos se confundem e se complementam. Ao nos auto-objetivar, nos tornamos sujeitos de investigação, e a partir de uma autoanálise, termo empregado por Pierre Bourdieu ao relatar sua trajetória intelectual, buscamos nas experiências formativas os significados que constituem o *habitus* docente.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), poderemos evocar o percurso histórico de formação dos docentes para pensarmos a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente e para relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Consideramos, portanto, as vidas que estão inseridas em um sistema de pluralidade, de memórias e de expectativas em um determinado tempo social. Ao trazermos a perspectiva de

histórias de vida e formação, favorecemos o protagonismo dos agentes envolvidos e suas relações com o mundo social por intermédio das histórias narradas.

A fim de que possamos compreender como fatores históricos e sociais se relacionam e estão ligados aos contextos de formação e de processos de desenvolvimento ao longo da vida, Lani-Bayle (2008, p. 303) mostra que narrar fatos configura um processo de formação de entrelaçamento, inter-relação entre o fato em si, suas relações externas e internas como um processo cronológico pessoal, temporal, atemporal e psíquico. A história relatada não é só reveladora de fatos, mas de “laços sociais”, de relações pessoais e temporais que se fundem em um só contexto. A partir destas ideias, a autora afirma que “somos produzidos pelo que (por aqueles que) produzimos (nós somos o produto de nossas obras de vida) e não mais, ou não somente, por aqueles que nos produziram.” (LANI-BAYLE, 2008 p. 313). Tais entendimentos mostram-se relevantes para a realização da pesquisa biográfica e compreensão dos processos de formação com os professores de música.

Ao pensarmos inicialmente na formação dos professores de música que veiculam as suas concepções, podemos refletir não só na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas pensar sobre as práticas, “o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.” (NÓVOA, 1992, p. 15). Como também, conforme afirma Marie Christine Josso, uma concepção para além de modelos funcionalistas ou estruturalistas, mas “para a valorização de conceitos para pensar pessoas, achar-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade e com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto.” (JOSSO, 1999, p. 13). Neste sentido, compreendemos que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através 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. 25, grifo do autor).

Nóvoa (2014, p. 153) também afirma que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.” Desta forma, entendemos que o processo de formação reflete os caminhos percorridos no passado, o que poderá levar os agentes envolvidos a uma tomada de consciência de como se deu sua trajetória para construir o futuro. Percebemos, portanto, que tais perspectivas teóricas norteadoras corroboram para o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão

que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 27). Assim, compreendemos a formação como um processo interativo e dinâmico de troca de experiências e partilha de saberes que se consolidam nos espaços sociais.

Josso (1999, p. 21) define formação como

um trabalho coletivo de articulação teórica dos conhecimentos biográficos produzidos no campo da formação, da auto-formação e dos processos que os caracterizam em torno de uma perspectiva ético-epistemológica. [...] Reuniriam o conjunto dessas práticas, e dizer no que elas (práticas e opções) questionam e se situam em ruptura com a concepção e as práticas escolares ainda dominantes na formação inicial e contínua, geral ou profissional. (JOSSO, 1999, p. 21).

Diante do posicionamento mencionado, a atuação e o desenvolvimento profissional contextualizado dos professores poderão promover uma formação reflexiva, ou seja, em que os próprios professores, protagonistas do processo, atuam tanto com relação aos pontos de vista teórico e conceitual quanto ao âmbito prático e implementação de uma educação emancipatória. Deparamo-nos, portanto, com a profissão docente que desenvolve os seus sistemas e saberes pelos seus percursos em permanente renovação reflexiva e científica.

Abordamos essa perspectiva em nossa pesquisa de educação musical, tendo em vista a importância das experiências de vida dos agentes na construção de um *habitus* docente. Assim, buscamos compreender o processo de construção pelas estruturas em seu campo de formação, as formações afetiva, cognitiva, motora e da sua consciência ético-política compatível com a construção de seus capitais simbólicos⁴ adquiridos em tal processo. No contexto em questão, acreditamos que as atividades musicais, proporcionadas pelo ambiente formal de ensino, incorporam-se à vida social dos agentes, o que possibilita a ampliação do capital cultural.

Ao nos debruçarmos na compreensão dessas perspectivas teóricas, percebemos que Bourdieu (2005, p. 135), ao realizar o exercício autobiográfico, afirma que

reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem.

⁴ Ativos sociais apreendidos simbolicamente em uma relação de conhecimento ou desconhecimento. Pressupõe a intervenção do *habitus* como capacidade cognitiva constituída socialmente (BOURDIEU, 1986a, p. 255).

A trajetória intelectual de Pierre Bourdieu nos indica as experiências relatadas pelos professores e nos mostram a necessidade da construção da cientificidade dos saberes, da desnaturalização e mesmo de imposições históricas e sociais que possam ser compreendidas como determinantes para a perpetuação do *habitus*.

Vale destacar que as perspectivas teóricas e metodológicas orientadoras da pesquisa e que por imperativos acadêmicos se justificam, em alguns casos, podem ser imprecisas, uma vez que os assuntos identificados em uma delas podem surgir em outras. O caráter da pesquisa para compreensão pela análise do objeto de estudo apresentado a esta situação também pode se referir, visto que a pesquisa de caráter multirreferenciada envolve bases teóricas e metodológicas com aporte na praxiologia, história de vida e formação, refletindo contextos e dimensões sociais, culturais, históricos, políticos e afetivos.

Assim, consideramos o quão relevante é refletirmos sobre essas relações existentes entre o *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza e suas concepções e práticas, a partir das referidas concepções, como o produto, o resultado dos diversos contextos vivenciados pelos professores ao longo da trajetória de vida.

Se consideramos a trajetória discente e o currículo que forma e constitui o agente professor, sua experiência e sua trajetória docente, recorreremos às ideias de autores como António Nóvoa e Marie-Christine Josso, sob a perspectiva de realização de uma pesquisa biográfica que mostra a gênese do indivíduo como agente que constrói a história e descreve suas narrativas. Apresento, portanto, as questões que investigamos, relativamente a essa perspectiva teórico-metodológica, a serem consideradas na pesquisa, no trabalho de campo com os professores de música da rede municipal de Fortaleza.

A tese está organizada em seis seções. Nesta primeira, apresentamos as razões e motivações que nos levaram a escolher o tema da investigação, evidenciando nossas experiências e vivências que nos mobilizaram no decorrer de nosso percurso formativo e profissional docente. Contextualizamos a temática, expomos a problematização e os questionamentos da pesquisa, bem como apresentamos uma síntese dos referenciais teórico e metodológico empregados no embasamento da investigação e os objetivos que nortearam a pesquisa.

A segunda seção apresenta a revisão de literatura. Promovemos o diálogo com os aportes teóricos que fundamentam este estudo. O embasamento teórico é multirreferenciado e constituído sobre a praxiologia de Pierre Bourdieu, e, refletimos os conceitos de *habitus*, capital e campo. Situamos aspectos históricos, políticos e pedagógicos do campo da educação musical do Brasil até a rede municipal de Fortaleza. Referimos o domínio curricular como um dos

elementos constituintes do *habitus* docente; apresentamos a proposta para um currículo emancipatório. Nessa seção, consideramos as concepções e práticas do *habitus* advindo das experiências vivenciadas pelos agentes sociais, a sua história incorporada e reificada. Apresentamos, também, a proposta de reflexividade, de autoanálise como um processo formativo de consciência crítica para uma transformação subjetiva e social. Tais temas teóricos apresentados nos aproximam do objeto de estudo da presente investigação.

Na seção três, discutimos sobre o caráter da pesquisa e seu enquadramento diante das questões a serem esclarecidas na investigação. Assim, apresentamos as referências teórico-metodológicas de história de vida e formação, e biografia coletiva. O percurso metodológico, os procedimentos a serem realizados para análise dos dados compõem esta seção, na qual descrevemos o processo investigativo com os instrumentos usados na coleta das informações.

Destinamos à seção, quatro para realizar a análise dos dados, das informações colhidas a partir do questionário respondido pelos professores de música da rede municipal de Fortaleza. Para isto, a análise foi organizada em quatro categorias, nomeadamente: 1) Saberes da formação do âmbito familiar; 2) Saberes da formação do âmbito escolar; 3) Saberes da formação do âmbito acadêmico e 4) Saberes da formação do âmbito docente.

A seção cinco apresenta os caminhos formativos trilhados por dois professores participantes da pesquisa com as narrações da inserção no campo da educação musical e das suas experiências de vida. Narro minha trajetória formativa, destaco aspectos que considero relevantes para a constituição de disposições que incorporo e se desvelam em minhas concepções e práticas docentes.

Finalizando, na última e sexta seção desta tese, retomamos, de forma sucinta, à hipótese lançada aos objetivos, associando as respostas encontradas por meio do processo de análise na investigação. Concluimos a pesquisa com reflexões para uma autonomia do campo da educação musical da rede municipal de Fortaleza e alcançamos uma conscientização de seus agentes, os professores de música, visando a uma (trans)formação da realidade dessa área educacional.

Na seção a seguir, apresentamos a fundamentação teórica de nosso estudo. Trazemos a literatura que embasa e alicerça esta pesquisa, expondo conceitos e aprofundando a discussão teórica acerca da temática em estudo.

2 REFLEXÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS SOBRE A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E CURRÍCULO

Pensando bem, alguém que aprendeu de seu mestre que a superfície do nosso planeta tem uma forma tal que, caminhando sempre em linha reta, se volta ao mesmo ponto, talvez não tenha tanta dificuldade em dar um passo além de imaginar que todo o Universo tem uma forma tal que, voando sempre em linha reta, se retorna ao mesmo ponto: uma triesfera é um espaço em que “dois cavaleiros alados que pudessem voar em direções opostas se encontrariam do outro lado. [...] A melhor maneira de definir uma triesfera não é tentar “vê-la de fora”, e sim descrever o que acontece movendo-se no seu interior. (ROVELLI, 2017, p. 100).

Para refletir sobre o *habitus* dos professores advindo da formação, as concepções e práticas pedagógico-musicais, proponho o enquadramento teórico da pesquisa em perspectivas orientadoras principais. Inicialmente, consideramos fundamental utilizarmos conceitos propostos por Pierre Bourdieu como *habitus*, campo e capital. Tais conceitos mostram-se esclarecedores para a compreensão das concepções dos professores.

O caráter epistemológico trazido por Pierre Bourdieu, quando apresenta conceitos interdependentes e ao mesmo tempo interligados, nos permite reconhecer na praxiologia a perspectiva teórica, como também metodológica para a pesquisa, considerando a existência de uma relação dialética entre a estrutura social e o agente social. Assim sendo, o autor nos traz a possibilidade de pesquisa em que o trabalho de campo, seja com observação ou com experimentos, leva em consideração não apenas o contexto do mundo social, mas mobiliza os dados dos experimentos e ações observados, de modo que estes sejam analisados. O autor entende o mundo social objetivamente estruturado e acredita que os indivíduos são pré-formados em um meio social, cujas condições de existência são internalizadas pelas subjetividades dos indivíduos a partir de seus pontos de vista no meio social. As condições de existência dos indivíduos dependem das posições objetivas que ocupam nas relações do meio social, deixando em sua subjetividade condicionamentos sob a forma de disposições para pensar, sentir e agir de determinadas maneiras.

Se por um lado os indivíduos são socialmente instruídos por estruturas objetivas, por outro esses mesmos indivíduos também são providos de estruturas subjetivas e que podem reproduzir o meio social por suas práticas. Cabe, portanto, uma análise de tais práticas para verificar como os indivíduos operam no mundo social. Daí a praxiologia de Pierre Bourdieu nos auxiliar quanto à compreensão das condutas dos indivíduos no mundo social. Condutas estas capacitadas por habilidades, competências, saberes, os quais são instrumentos para as

ações e ferramentas práticas para operar no mundo social, explicadas pelo senso prático (PETERS, 2020), outro conceito bourdiesiano.

Esse senso prático adquirido pelo indivíduo resulta da sua história progressiva, da sua socialização; são disposições subjetivas de condutas adquiridas para ações objetivas. Assim, a teoria da prática sintetiza correntes da Sociologia e nos desvela como o indivíduo internaliza condutas da sociedade. E, assim, procuramos compreender o *habitus*, a sociedade internalizada, incorporada no indivíduo, no agente social.

Para o entendimento sobre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza, nos pautamos em conceitos fundantes da praxiologia de Pierre Bourdieu, como também buscamos ensaiar sobre o pensamento do autor. Conduzimos os olhares teórico e bibliográfico para a compreensão do objeto a ser analisado, a constituição do *habitus* docente.

2.1 Compreensão de campo

Para Bourdieu (2004, p. 23), o campo é o espaço para entender a sociedade como ela é. A partir deste conceito, podemos compreender valores dominantes em circulação dentro do próprio campo, “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes.” É o lugar onde os agentes se integram e estão em constantes relações. Deste modo, o campo é o espaço legítimo de investigação da gênese dos fenômenos e valores sociais. O campo caracteriza-se pela aceitação das normas, de regras legitimadas que se impõem aos agentes envolvidos, em uma estrutura (a estrutura social) que o compõe. Para termos uma compreensão do campo, das posições ocupadas e relações envolvidas pelos agentes sociais, pois conforme afirma Andrade (2006, p. 109), “cada campo é caracterizado por mecanismos específicos de capitalização dos recursos legítimos que lhe são próprios”, faz-se necessário percebermos sua organização e sua estrutura de disposições, as quais permitem as movimentações e forças dos agentes no campo.

A concepção social presente nas obras de Pierre Bourdieu nos traz o conceito de campo como o espaço de relações dos agentes sociais e seus posicionamentos (SETTON, 2002). Assim, no campo, portanto, os agentes sociais interagem e defendem os seus pontos de vista, seus valores em aliança ou em confronto e contradição uns com os outros, regidos pelas regras próprias do campo. De acordo com Bourdieu (2004b, p. 22-23), o campo também pressupõe confronto, lutas e disputas por controle de bens produzidos, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” Tais ideias bourdieusianas de estrutura social podem ser compreendidas como estruturas mentais, cognitivas, que são

desenvolvidas, elaboradas e até mesmo reguladas pelo próprio campo social a partir das relações e posições adquiridas dentro deste campo. Conceitos de campo que reforçam e constituem conceitos de *habitus*, de *habitus* específico para um determinado campo, conceitos que se entrelaçam e reforçam a estrutura social nos agentes, ou seja, no campo encontramos uma rede de relações objetivas e de posições interligadas para atuação no campo.

Além das posições, existem disputas e atitudes variadas dos agentes pela aceitação ou não das regras e normas legitimadas do campo. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam a respeito das posições ocupadas pelos agentes dentro do campo onde encontramos de um lado posições dos dominantes e de outro posições dos dominados, agentes com posições inferiores. No campo, encontramos dominantes com ações e estratégias conservadoras e dominados com estratégias que podem ser de conservação ou de subversão. Tais práticas contribuem para que se tornem objetos da implementação do poder por meio de seu *habitus*, e a violência simbólica é, portanto, possível graças à contribuição ativa dos dominados (BOURDIEU, 1996b). As disputas referem-se às lutas e formas dominantes e dominadas que, para Pierre Bourdieu, interessam mostrar e desvendar como esses mecanismos de dominação e violência simbólica acontecem dentro do campo.

Isto é, para manter e/ou conservar a estrutura estabelecida dentro do campo, e assim perpetuar e reproduzir a dominação e a violência. Loyola (2002, p. 65, grifo da autora) afirma que “essas relações, na conceituação de Bourdieu, formam um sistema de **estratégias de reprodução**, ou sequencias objetivamente ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo deve produzir para se reproduzir enquanto grupo.” Deste modo, os dominantes que detêm o controle do capital simbólico impõem aos dominados seu arbitrário cultural, suas hierarquias e relações de dominação como legítimos e consentidos aos dominados, ou seja, conforme Bourdieu (1996b) afirma, dentro de cada campo social e no campo do poder, existe um princípio de legitimidade legitimado e, um modo legítimo de reprodução das bases da dominação.

As relações de poder, portanto, são disseminadas em vários âmbitos da vida social, onde fragmenta-se em micropoderes e, desta forma, torna-se mais eficaz, o que para o entendimento de Foucault (1979, 2009), o poder não é fundamentalmente repressivo, de controle ou de censura, mas um poder criador, ou seja, de produtor de novas relações e realidades. Tal compreensão complementa o pensamento de Pierre Bourdieu ao ser entrevistado por Maria Andréa Loyola: “o *habitus* tanto quanto a estrutura e sua interseção como história residem nas relações” (LOYOLA, 2002, p. 71), reforçando que o agente não age no vazio, mas a partir da incorporação de uma história coletiva, seja a partir de sua história de classe, seja pela sua história dentro do campo e a partir das regras que se configuram dentro desse campo.

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 31), que buscam contextualizar o pensamento de Pierre Bourdieu e não apenas interpretar seus conceitos, o campo refere-se a “espaços de posições sociais”, onde nele ocorrem a produção e o consumo de bens. Os autores supracitados analisam que, conforme a complexidade da sociedade e sua divisão social, certos domínios de atividades tornam-se autônomos. Nogueira e Nogueira (2009, p. 31) finalizam afirmando que “no interior desses setores ou campo da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos.” Tal entendimento reforça o posicionamento de Bourdieu (2004a, p. 21), quando se refere aos sujeitos sociais como agentes, pois suas ações não correspondem a apenas a execução e a obediência às regras, pois “tanto nas sociedades arcaicas, como nas complexas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam”. A partir dessa concepção, Pierre Bourdieu centra-se na mediação entre a agência e a estrutura, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais (SETTON, 2002, p. 65). O que nos leva a analisar não somente a dimensão reprodutora do agente, mas também reconhecer que este agente tem e possui autonomia e liberdade dentro do campo para desenvolver ações que sejam voluntárias e intencionais.

Portanto, fazer uma dicotomia entre estrutura e agente, ou seja, separar o campo social do agente não faz sentido, visto que suas ações são específicas e características do campo, como também correspondem às suas posições e intenções dentro do campo. Bourdieu (2008, p. 143) chama de “cumplicidade infraconsciente.” Neste aspecto, o conceito de *habitus* irá fazer a “costura” entre o campo social e o agente, visto que o *habitus* se “constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo” (LOYOLA, 2002, p. 68) no campo. Assim, de maneira conjunta, compreendemos como fundamentais, na teoria de Pierre Bourdieu, o campo e o agente, os detentores de um *habitus* e operantes em determinado campo. Logo, tais conceitos são relacionais e só fazem sentido um com o outro.

Se as ações dos agentes são produtos da interiorização das estruturas do campo, e ao considerarmos em nossa análise estes agentes não apenas como reprodutores de práticas no campo, mas sim possuidores de subjetividades e capazes do agenciamento⁵, pode-se, então,

⁵ Comportamento dos agentes perante os contextos ao desempenhar atividades. Noção associada às palavras: formas, modos e processos apontando que a subjetivação nunca está acabada, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2005, p. 108).

citar o que Loyola (2002, p. 69) afirma: “o *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, inerente a um sistema histórico de relações sociais.” Assim, a estrutura (campo) ao condicionar os agentes, não determina de todo as suas concepções e práticas, pois permite processos criativos e inventivos para que atuem mesmo que seja nos limites do campo.

Ao expormos os conceitos de campo e *habitus*, distintos, mas intrinsecamente relacionados, os quais embora sejam estruturas estruturadas, operam de forma estruturante, pois conforme afirma Loyola (2002), as lutas simbólicas travadas pelos agentes para ocupar posições em diferentes campos sociais e ocorrendo com a maior participação, contribuem para promover mudanças que afetam os sistemas de dominação e até mesmo as desigualdades sociais, ou seja,

o *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa. Nas palavras do próprio Bourdieu, sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto permanentemente a experiências novas e permanentemente afetado por elas durante entrevista concedida à autora. (LOYOLA, 2002, p. 83).

Ocorre, portanto, uma transformação justamente porque os agentes agem, criam e recriam dentro das regras do campo, a ponto de propor mudanças.

As relações dos agentes no campo, que podem ser estabelecidas a partir de forças entre os dominantes e os dominados, definem espaços específicos dentro do campo, porque “os agentes são estimulados pelas conjunturas deste campo” (ANDRADE, 2006, p. 106), passando desde as relações de força às estratégias e lutas pela definição destes espaços de poder em busca de reconhecimento e posições hierárquicas. Assim, “um campo possui autonomia relativa que varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo; quanto menos autônomo, mais um campo está sujeito às interferências externas e aos poderes temporais.” (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 261). Neste sentido, o *habitus* atua de acordo com as forças que o estimulam e como mediador entre as práticas individuais e o espaço social.

Conforme afirma Andrade (2006) sobre a praxiologia de Pierre Bourdieu, que nos traz o entendimento sobre as ações humanas como intenções objetivas, conscientes e deliberadas dos seus autores, pudemos compreender que as ações, as práticas, as relações e as autonomias estabelecidas entre o agente e a estrutura social ocorrem de forma dialética. A teoria da ação proposta por Pierre Bourdieu nos afirma que “as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação (ANDRADE, 2006, p. 107)” desvelam o modo dialético e relacional, ou seja, uma teoria “condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo, capital – e

que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*).” (BOURDIEU, 1996a, p. 10). Isto é, os agentes que se movem no campo com seus *habitus* e capitais, em um movimento que vai e volta, reproduzem o próprio campo, pois o campo gera nos agentes essa movimentação, reproduzindo, portanto, o próprio mundo social.

O espaço social, o campo descrito por Bourdieu (2019), nos mostra um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições em competição pela dominação. Na estrutura do campo onde instituições e agentes concorrem e “ocupam **posições relativas** em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.” (BOURDIEU, 1996a, p. 48-49, grifo do autor). Tal afirmação de Pierre Bourdieu nos mostra que os agentes ocupam posições diferentes e relativas à estrutura do campo, assim como ocorre no processo de formação e constituição do *habitus*.

A incorporação de disposições e distribuição de capital específico aos agentes acontece, portanto, segundo a própria estrutura do campo, pelas regras estabelecidas e conforme as relações internas do campo, como afirma Bourdieu (2019, p. 203-204, grifo do autor):

Essa relação só se realiza senão por acréscimo e como que por engano, através da relação que em função de sua posição no espaço das posições constitutivas do campo de produção, um produtor mantém com o espaço das tomadas de posição estéticas e éticas que, dada a história relativamente autônoma do campo artístico, são efetivamente possíveis em um dado momento. Este espaço das tomadas de posição, que é o produto da acumulação histórica, é o sistema de referências comum em relação ao qual se encontram definidos, objetivamente, todos aqueles que entram no campo. O que faz a unidade de uma época é menos uma cultura comum que a **problemática** comum que nada mais é do que o conjunto das tomadas de posição ligadas ao conjunto das posições marcadas no campo.

O conceito de campo serve-nos de instrumento para compreensão e análise das relações, das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. E, nos espaços sociais, encontramos campos específicos onde são determinadas as posições sociais dos seus agentes e estes se mostram e se expõem. Tais posturas podem ser observadas no campo educacional pelas disposições para a atuação pedagógica.

O campo pode ser compreendido como o espaço da atuação de forças e no qual os agentes estão inseridos. Ao compreendermos o campo social com suas estruturas objetivas, suas regras, passamos a compreender que este campo é relativamente dinâmico e autônomo, afetando seus agentes que assumem práticas e incorporam disposições relacionadas ao campo.

2.1.1 O campo da educação musical escolar

Ao propormos compreender a constituição do *habitus* docente proveniente dos processos de formação ocorridos nas trajetórias acadêmicas e profissionais, consideramos relevante, na presente pesquisa, abrangermos a percepção desse espaço social onde o professor de música está inserido. Posto que a compreensão dos contextos sociais é significativa para verificarmos e analisarmos as estruturas do campo, onde os agentes estão inseridos, pois conforme afirma Bourdieu (2015), a prática de uma classe, a coerência e adaptação às condições de existência que lhes são próprias, tornam-se fundamentais para entender as relações que envolvem os agentes, suas concepções e práticas constituídas por este campo, o campo da educação musical da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Para situarmos o campo de atuação dos professores de música da Prefeitura de Fortaleza, consideramos não apenas a inserção desses agentes no campo da Educação Musical, as suas disposições e práticas oriundas no seu processo de formação, mas refletimos também sobre a organização e estruturação desse campo, assim como a legitimidade da Educação Musical na Educação Básica brasileira, as aproximações e o seu reconhecimento na rede do município de Fortaleza. A compreensão da estrutura do campo da Educação Musical na rede municipal de ensino de Fortaleza perpassa pela reflexão do contexto escolar em âmbito nacional e, por fim, a sua inserção e legitimação no currículo escolar da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental.

Para o enquadramento e a compreensão do campo da Educação Musical em âmbito escolar, relacionamos diversos fatores que consideramos pertinentes à sua estruturação, a saber: o contexto histórico, a legislação educacional, a organização curricular e os procedimentos pedagógico-musicais aplicados à realidade escolar. Ao levarmos em conta cada um desses fatores, pretendemos não apenas refletir sobre a organização da área de Educação Musical dentro da escola, mas em como ela se estrutura diante dos seus agentes, os professores de música.

2.1.2 Educação musical no Brasil, o campo e seus elementos formadores históricos, legislativos e pedagógicos

O ensino de música no Brasil relaciona-se fortemente com tradições europeias. No período colonial, a música era associada ao trabalho de evangelização desenvolvido pela Companhia de Jesus, os jesuítas, para alcançar o objetivo de conversão dos povos indígenas ao

cristianismo. E para obter maior impacto, os jesuítas optaram por aprender os dialetos das várias etnias indígenas que existiam naquela época para introduzir a cultura europeia naquele contexto (QUADROS JÚNIOR, 2019). O processo de catequização dos índios, segundo o autor, “levou os jesuítas a escreverem “autos” em português e em língua local, ensinar as crianças indígenas a cantar, a dançar e a tocar diferentes instrumentos de origem europeia, tais como flautas, gaitas, tambores, viola e até cravo.” (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 10). Deste modo, as práticas europeias musicais eram introduzidas na colônia e em serviço do catecismo católico.

A concepção cultural presente no século XVI, que colocava os valores europeus como centrais e superiores aos demais povos, o eurocentrismo, era elemento fundamental para a constituição das sociedades colonizadas advindas das grandes navegações e dos descobrimentos marítimos. Tal concepção adotava como selvagem e culturalmente inferiores os povos que não pertenciam às fronteiras dos grandes reinos europeus, como Inglaterra, Espanha, Portugal, Itália e França. Assim, ao utilizar-se de estratégias como a catequização e o uso da música, os colonizadores impunham um padrão cultural eurocêntrico aos povos nativos, tornando-se os autores e protagonistas da história das novas civilizações.

O canto gregoriano era utilizado pelos jesuítas como parte das estratégias para a catequização dos povos indígenas. Para Tinhorão (1972, p. 9-10),

do ponto de vista musical, havia uma certa coincidência entre o espírito da catequese (que visava congregar os indígenas em reduções, sob a autoridade da Igreja), o sentido coletivo da música dos índios (quase sempre ritual, pelo característico mágico de suas relações com os fenômenos da natureza) e o caráter igualmente redutor de vozes da monodia do cantochão.

Esta proposta de catequese dos jesuítas iniciou um processo de distanciamento dos povos indígenas de sua cultura e características identitárias, uma vez que as práticas musicais possibilitaram aos índios incorporarem “canções de ritmo encantatório em favor da rigorosa lógica do cânone gregoriano.” (TINHORÃO, 1972, p. 10). Vimos, portanto, um processo de estruturação e distanciamento dos povos indígenas de suas matrizes culturais, um afastamento do seu fazer musical, que foi denominado por Tinhorão (1972, p. 9) de “deculturação da música indígena brasileira.”

Embora o objetivo principal dessa ação pedagógico-musical fosse apenas de cunho religioso para a conversão dos índios, ela permitiu a criação de pequenas escolas de música nas aldeias, “onde os índios aprendiam com facilidade a tocar flauta, viola, cravo, além do canto para officiar as Missas.” (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 13). O processo de instrução e formação musical com a perspectiva cultural europeia favoreceu o surgimento de capelas

particulares e, conseqüentemente, a Coroa Portuguesa enviou ao Brasil a partir da segunda metade do século XVI, os mestres de capela, tendo como função introduzir “vida cultural que se assemelhasse à de Portugal” (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 15), favorecendo a fixação de civilização na colônia, atuando como professores, regentes, cantores e instrumentistas.

Esse cenário cultural que se formava, à época, centralizava-se na figura dos mestres de capela, que monopolizavam as atividades musicais nas aldeias e vilas, com repertórios restritos de cantochão e música renascentista portuguesa, assim como a organização formal do ensino de música a partir de práticas religiosas, legitimadas pela Coroa Portuguesa. Diante do contexto em questão, o papel desempenhado pelos mestres de capela foi fundamental ao surgimento do ensino de música particular para atender os interesses da elite colonial em conformidade com a Coroa Portuguesa, pois segundo Vasco Mariz, “os mestres-de-capela funcionam também como empresários de atividades musicais, organizavam os programas, escolhiam os intérpretes e mantinham virtual monopólio musical em sua respectiva jurisdição.” (MARIZ, 2005, p. 33). Assim, os colonos também foram contemplados com a introdução de músicas e danças de cunho profano de origem europeia, com “formas melódicas, ritmos, tonalismo harmônico, instrumentos, formas folclóricas em toadas, rezas, canções, romances, danças e autos” (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 15), ou seja, uma grande influência de ritmos de origem portuguesa pela atuação desses professores particulares de música.

O caráter religioso da música brasileira, particularmente no século XVII, começou a enfraquecer, tendo em vista o fortalecimento da capitania de Minas Gerais com a descoberta de ouro, surgindo, assim, uma sociedade urbana, diferente dos engenhos. O crescimento econômico e o desenvolvimento de vilas foram propícios para atrair músicos, ampliando a cultura da música de câmara europeia, como cantatas, sonatas e rondós. Loureiro (2003, p. 47) afirma que durante este período colonial, a vida cultural e cotidiana mineira não estava presente apenas nas igrejas, mas também em festas sociais com formação de grupos musicais para animar os saraus. Com o esgotamento da produção do ouro, além de problemas políticos, o cenário do profissionalismo musical também entrou em decadência em Minas Gerais.

Somente com a chegada da Família Real ao Brasil, a música ganhou maior destaque para além dos templos e das casas-grandes de engenho, principalmente para o seu ensino, pois a partir da fundação do Imperial Conservatório de Música pelo mestre de música, regente, compositor, organista, educador musical, padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), deu-se o início da educação musical formal no país. O curso de música do padre José Maurício foi o início da profissionalização de músicos no país; a célula inicial para a criação do Conservatório do Rio de Janeiro, gerando, então, a demanda para criação de casas de

espetáculos, como teatros para atender à Corte Portuguesa, que começou a residir no país. Tais fatos favoreceram, portanto, um desgaste com a música sacra, e as atividades musicais realizadas nos teatros promoveram a chegada ao país de novos artistas e músicos. Entretanto, ainda encontramos uma educação musical voltada à elite (FUCCI-AMATO, 2012).

No Brasil Império não houve grande avanço ao acesso à educação musical em âmbito escolar. Conforme relata Fucci-Amato (2012), apenas em meados de 1838, no Colégio Pedro II, a disciplina de música vocal estava inserida no currículo com duração de 8 anos. Somente a partir do Decreto nº 1.331, publicado em 1854 e com a chamada Reforma Coutto Ferraz, foi possível a inclusão do ensino de música na instrução pública e como orientação às atividades docentes, favorecendo, então, a contratação de professores por meio de concurso público (FUCCI-AMATO, 2012, p. 29). O decreto veio regulamentar o ensino de música no país, pois o artigo 47 decreta que o ensino primário deve compreender noções de música e exercícios de canto, e o artigo 80 orienta a instrução secundária, realizada no Colégio Pedro II, com disciplinas como línguas europeias, artes de desenho, música e dança (BRASIL, 1854). Esta legislação incluiu a música como disciplina e a prática musical também ocorria paralelamente às aulas de música. A música possuía uma função própria, “eminente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente a integração do jovem à sociedade.” (LOUREIRO, 2003, p. 49). A educação musical, no contexto apresentado, contava com uma organização bem definida, transmitindo as ideias, valores e comportamentos da instituição escolar. O fazer musical e o canto eram utilizados como forma de controle e integração dos alunos, porém os problemas, como a formação específica dos professores nessa área, eram camuflados, visto que se dava pouca ênfase aos aspectos musicais.

Ao final do século XIX e início do século XX, as experiências, projetos e educação do campo musical estavam ainda mais subordinados ao campo político. Em 1889, após a Proclamação da República, intelectuais e governantes deste período, chamado de Primeira República, defenderam e incrementaram políticas excludentes e autoritárias, reforçando julgamentos sobre a cultura nacional, fortalecendo valores europeus. A educação musical ocorrida dentro dos conservatórios, sob o modelo tradicional, caracterizava-se por uma abordagem essencialmente teórica, com os conteúdos voltados para a execução instrumental e repertório europeu, em detrimento dos ritmos brasileiros. Entretanto, músicos do Instituto Nacional de Música investiram na construção de uma nova perspectiva, de uma música que identificavam como brasileira (ABREU, 2012, p. 112).

A participação de músicos, como o compositor, regente, professor e diretor do Instituto Nacional de Música, no Rio de Janeiro, Alberto Nepomuceno (1864-1920), foi fundamental como ponto de partida para a reflexão sobre novos ideais nacionais e modernos na música brasileira contendo elementos folclóricos e populares (PEREIRA, 2007). Músicos que defendiam a música popular, o folclore, samba urbano, lundus, maxixes e choros como atributos da brasilidade e que se afirmavam como gênero musical brasileiro. Tais concepções se fortaleciam entre artistas e músicos da época, culminando com a Semana de Arte Moderna de 1922, contribuindo e consolidando o reconhecimento da formação de uma identidade brasileira multifacetada, rica, plural e bastante complexa, nos tornando únicos e semelhantes em nossas diferenças (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 40).

Esse movimento nacionalista presente na Primeira República também repercutia no ensino da música em diferentes níveis de saberes específicos, apesar das diversas incongruências que o momento histórico gerou no sistema educacional (FUCCI-AMATO, 2012, p. 35). Conforme Fucci-Amato (2012), a partir da década de 1920 surgiram modelos metodológicos e legislações relativas ao ensino de música. O método “tonic-solfa” ou “dó móvel” foi implantado como orientação especializada para musicalização das crianças nas escolas públicas com o canto coral. A partir deste entendimento, a prática em conjunto do canto coral na escola republicana foi adotada no ensino da música e aos seus conteúdos, “privilegiando cânticos escolares e cívicos.” (JARDIM, 2004, p. 5).

Ainda para Jardim (2004, p. 6):

a compreensão e a prática dos princípios elementares da música, como noções de leitura para canto de melodias simplificadas compostas por ritmos simples; reprodução de células rítmicas com poucas subdivisões para instrumentos de fanfarra e pequenas sequências melódicas para instrumentos de sopro, que eventualmente componham um naipe na estrutura da fanfarra. Contudo, são insuficientes para uma aplicação mais elaborada no contexto musical, daí, a manutenção do conteúdo teórico, no programa, para que se garantisse o seu domínio progressivo. Os métodos se apoiam e se utilizam dos recursos naturais e instintivos do ser humano relacionados à percepção sensorial, a memória, a percepção auditiva dos sons e a capacidade de reproduzi-los, que encontram nas propostas da educação intuitiva e dos sentidos a fundamentação filosófica que difundiu essas ideias não apenas na França, mas em outros países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

Tais procedimentos metodológicos que ocorriam, nomeadamente, nas escolas públicas de São Paulo estavam em concordância com a filosofia implantada pelos reformadores da Primeira República, afastando-se da formação musical tradicional que desvinculava a teoria da prática musical, ou seja, uma educação musical de cunho nacionalista que se estabelecia como inovadora quando iniciava o processo de ensino do canto pelo próprio canto, pela prática

com melodias conhecidas, mas sem aprofundamento teórico, e sim intuitivo para despertar a percepção auditiva, habilidade primordial aos músicos.

Entre as décadas de 1930 e 1950, sob uma política nacionalista e de um movimento artístico advindo da Semana de Arte Moderna, cujo evento fomentou ideias estéticas inovadoras em busca de uma identidade brasileira própria e que pretendia difundir as raízes folclóricas do país, surgiu o nome de Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Este, compositor e educador musical, firmou parceria com Mário de Andrade e participou do referido movimento artístico com fundamentos nacionalistas, de livre expressão e com ideais modernos. Na música, não foi diferente, pois a busca pela identidade étnica levou Mário de Andrade a promover, ao final dos anos de 1930, expedições antropológicas pelo interior do Brasil (QUADROS JÚNIOR, 2019, p. 40), e a Villa-Lobos utilizar temas e ritmos do folclore musical em suas composições, apesar de as resistências pelas plateias tradicionais, mas se revelaram originais e de sonoridade fascinante.

A partir da Semana de Arte Moderna e com a influência de Mário de Andrade nas áreas da educação, artes visuais, literárias e música, o ensino de arte no Brasil seguiu a proposta inovadora e de redefinição, passando a considerar a livre expressão e, neste aspecto, também exercendo uma função social. Diante do contexto, Villa-Lobos introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica, fundamentando a prática educacional que seria implantada nas escolas públicas do país, o canto orfeônico (LOUREIRO, 2003, p. 54).

Esses referenciais estéticos, provenientes da Semana de Arte Moderna, permearam uma época conturbada nos âmbitos político, social, econômico e cultural, no contexto da República Velha, antecedendo a Revolução de 1930. Os ideais nacionalistas se fortaleciam, assim como a relação entre o nacionalismo e a educação musical, sendo consolidados pelo Projeto do Canto Orfeônico. Mário de Andrade, amigo do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985), atuou e idealizou diversos projetos culturais com o ministro (FUCCI-AMATO, 2012, p. 37). As ações culminaram em decretos que legitimaram o ensino do canto orfeônico nas escolas públicas do país. E mesmo ainda em um governo provisório, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, foi estabelecido e instituía no ensino secundário de âmbito federal, como o Colégio Dom Pedro II, a prática do Canto Orfeônico nas aulas de música (BRASIL, 1931).

Anísio Teixeira (1900-1971), superintendente do ensino público do Distrito Federal e um dos precursores da Escola Nova, convidou Villa-Lobos para assumir a direção do ensino artístico da prefeitura do Ensino Federal. Com o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934,

ocorreu, portanto, a ampliação do ensino referente ao Canto Orfeônico para todo o território nacional, reafirmando o seu ensino em prol de valores nacionalistas, quando considera que

O ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia. (BRASIL, 1934).

Com o fortalecimento das políticas nacionalistas, o uso do Canto Orfeônico tornou-se fundamental até mesmo para a popularização do presidente Getúlio Vargas no governo do Estado Novo. A participação de Villa-Lobos no governo foi efetiva com a produção de obras patrióticas, pois para celebrar datas comemorativas, organizava corais, como em 1935 no estádio do Vasco da Gama, perfazendo o total de 30.000 vozes de crianças. As festas tinham caráter comemorativo às grandes datas e vultos nacionais; canções e hinos eram apresentados com o repertório baseado no folclore para exaltação à pátria, visando despertar nos cidadãos o espírito nacionalista e patriota. Estas ações buscavam, portanto, disciplinar as massas populares em torno da música (OLIVEIRA, 2011).

Assim, o Canto Orfeônico foi instituído como obrigatório no currículo escolar em todos os níveis de ensino, a partir do Decreto nº 4.994, de 9 de abril de 1942. A chamada Reforma Capanema reafirmava “a prática do Canto Orfeônico dá sentido patriótico e é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.” (BRASIL, 1942). A educação possuía papel essencial para as remodelações política e ideológica. À época, o movimento Escola Nova ganhava força no país, no sentido de promover o fortalecimento do ensino público e a redução das desigualdades sociais. Para atender a demanda do ensino de Canto Orfeônico em todos os níveis nas escolas, conjugando disciplina, civismo e Educação Artística, o diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), Villa-Lobos, iniciou as tratativas, organização e planejamento para o desenvolvimento do estudo de música e, para formar professores capacitados adequadamente ao ensino da disciplina, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), cuja instituição estava vinculada ao Ministério de Educação e Saúde (FUCCI-AMATO, 2012, p. 45).

Conforme afirma Penna (2014), Villa-Lobos, na direção da SEMA, pretendia qualificar professores para o magistério, de modo que todas as escolas públicas pudessem ter professores de música. Entretanto, não havia professores em número suficiente, assim foram promovidos diversos cursos rápidos, inclusive no período de férias, o que acabaria por formar

grande parte desses professores, mas sem uma qualificação musical satisfatória. No Distrito Federal, Rio de Janeiro e em São Paulo o Canto Orfeônico estava consolidado, visto que o ensino de música já havia sido implantado desde a 1ª República. Entretanto, a precariedade nas comunicações, dificultada também pela falta de meios de transporte à época, a quantidade insuficiente e a qualificação deficiente dos professores foram alguns dos fatores determinantes para o desgaste e insucesso do Canto Orfeônico no restante do Brasil. Diante de tal realidade, Penna (2014, p. 164-165) acrescenta que a SEMA “perdeu sua força política”, como também os professores aderiram “às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às proposições da Arte-educação.” Esta adesão, segundo Fuks (1991, p. 141), foi fortalecida pela ausência de conhecimentos musicais suficientes e adequados ao ensino.

Ao relatarmos acontecimentos históricos sobre o ensino de música no Brasil, desde o Período Colonial, passando pelo Imperial, nos primeiros anos da implantação da República e do Estado Novo, é possível percebermos que a música possuía uma função clara e determinada. O ensino da música passava a ter uma utilidade definida para além da aquisição do conhecimento musical, da aprendizagem de um instrumento, ou até da habilidade do canto. A música era utilizada como um recurso, um meio para doutrinação, cujo propósito era atingir um determinado fim, ou seja, a música e o seu ensino, não eram um fim em si mesmos, mas empregava-se a música para fazer proselitismo.

2.1.3 Qual a posição da educação musical escolar no município de Fortaleza?

O ensino de música empregado pelos governos e as autoridades do país, desde a catequização e “deculturação” ao espírito nacionalista e patriótico, ainda nos permite compreender sobre sua legitimidade no campo da educação pública escolar. A sua importância foi atribuída, inicialmente, apenas como um recurso utilizado pelos próprios agentes nesse campo, ou seja, como um capital específico possuído e empregado por tais agentes, os quais poderiam atingir os objetivos no campo. Também podemos analisar sobre outra perspectiva, a de que o ensino de música passou a adquirir uma posição no campo. A partir da legislação obrigatória, a educação musical assumiu uma maior influência no campo, visto que os próprios agentes dispunham de influência e mobilidade nesse campo, interferindo, inclusive, nos processos de organização e estruturação da formação musical de outros agentes (os professores) que possuíam outras posições no campo.

Pierre Bourdieu nos traz algumas contribuições sobre sistemas simbólicos, como a arte e a linguagem, que muitas vezes são utilizadas como instrumentos de comunicação. Da

mesma forma, o “poder material ou simbólico acumulados pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações” (BOURDIEU, 1989, p. 11) permitem acumular poder simbólico. O autor posiciona-se em objetivar e desvelar as imposições simbólicas, arbitrárias e que conservam o sistema estabelecido. Para ele, os sistemas simbólicos são

Instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados.” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Acreditamos que, a opinião anterior reafirma que no campo onde os agentes estão envolvidos, ocorrem essas relações de poder simbólico. O campo da educação musical escolar durante essas fases da história do Brasil ainda procurava se estabelecer, pelas ações, tomadas de decisões e relações dos agentes envolvidos para sua legitimação, seja por meio do seu uso como instrumento de comunicação, seja pela legislação que agia mais como uma imposição dominante do que por um caráter estético-musical. Posteriormente, o ensino de música na escola perdeu seu *status* de disciplina, mesmo que nomeada de Canto Orfeônico, passando a integrar a disciplina de Educação Artística.

Orientações educacionais de cunho tecnicista que buscavam a eficiência, produtividade e aquisição de conhecimentos técnicos e operacionais foram dominantes a partir da década de 1960. No ano de 1961, foi sancionada pelo presidente da República, João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024. Nela, o Canto Orfeônico não mais integrava o currículo, mas sim no programa das escolas deveria constar apenas no âmbito de “atividades complementares de iniciação artística.” (BRASIL, 1961). Segundo Fucci-Amato (2012, p. 71), os professores continuaram a ministrar “Educação Musical”, os procedimentos de ensino persistiam pela influência do Canto Orfeônico, que durante anos pautou a atuação e a prática dos professores.

Essa conjuntura legislativa e pedagógica desvalorizava e enfraquecia a posição do ensino de música na educação escolar. Com a introdução das ideias filosóficas de Herbert Read, da Educação pela Arte, iniciou-se o movimento chamado Escolinhas de Arte, que teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão com o objetivo fundamental de facilitar o desenvolvimento criador da criança. Similarmente, verificamos a busca pelo enquadramento e estruturação dentro do currículo escolar da própria área de arte como

disciplina de Educação Artística. Ratificando esse posicionamento, as palavras de Herbert Read foram transcritas no documento de orientação das Escolinhas de Arte:

É natural que o ensino da arte e sua situação no currículo também tenham participado da competição entre as diversas matérias do programa. Se bem que a posição definitiva da arte, nos programas de ensino, seja uma questão ainda longe de solução, todavia foi-lhe reconhecido certo grau de importância, especialmente nos estágios primários. Chegou-se a esse reconhecimento de valor, em consequência da reforma profunda e revolucionária que se operou na concepção do ensino da arte, tanto na Europa como na América. (RODRIGUES, 1980, p. 27).

O movimento Escolinhas de Arte foi largamente difundido até os anos 1970, quando “tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido”, “desencadeado como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística”, descaracterizando progressivamente a área (BRASIL, 2001, p. 22-23). Além disso, outras disciplinas do currículo também poderiam desenvolver a criatividade e a sensibilidade. Tais aspectos foram fortalecidos devido a mudanças conceituais do ensino de Arte por autores americanos, como Elliot Eisner; E. B. Feldman e Thomas Munro, fundamentados pela pedagogia da Escola Nova, de John Dewey, cujos estudiosos concebiam o desenvolvimento artístico como resultado de formas complexas de aprendizagem e a investigação em arte como forma de conhecimento, ou seja, o fenômeno artístico como conteúdo curricular (BRASIL, 2001, p. 23).

Entretanto, mesmo nomeando e incluindo Educação Artística no currículo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 1971, a arte ainda era considerada uma “atividade educativa” e não como uma disciplina pertencente ao currículo (BRASIL, 1971). Reforçando, portanto, o enfraquecimento de toda a área de arte e, conseqüentemente, da educação musical. As atividades de Educação Artística na escola com cunho polivalente, de modo que música, artes plásticas, teatro e desenho (posteriormente substituídas por dança) deveriam ser desenvolvidas por um único professor. Diante desta conjuntura, a implementação da Educação Artística voltou a revelar e redimensionar a formação dos professores, uma vez que os professores não estavam qualificados adequadamente para suprir a exigência legal e até mesmo a ampliação curricular que a legislação favorecia. Sendo assim, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística pelo parecer nº 1.284, de 1973, para capacitar minimamente os professores a lecionarem nos níveis de ensino do 1º Grau, e de Licenciatura Plena para lecionarem no 2º Grau (SANTINI, 2016).

A condição da posição curricular da Educação Artística como “atividade educativa” tratava as linguagens artísticas de dança e o teatro como atividades recreativas e que desempenhavam papel fundamental em datas comemorativas e festejos nas escolas. As artes plásticas eram tratadas apenas como atividades de artes manuais. E a música se desvalorizava, posto que os professores, além de não possuírem formação qualificada, principalmente pela especificidade da área, muitas vezes apresentavam os conteúdos teóricos sem nenhum contexto de vivência ou prática de musicalização. Neste contexto, a ênfase passou a ser nas atividades de artes plásticas (PENNA, 2014; SANTINI, 2016). O ensino de música perdia ainda mais sua posição no ambiente das escolas públicas e se concentrava nas escolas especializadas, como os conservatórios e instituições privadas.

Nesse aspecto da legislação educacional, em 1996, a LDB nº 9.394, que ainda vigora, apesar das alterações e muitos artigos, apresenta o ensino de arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). A nova legislação concede um avanço no âmbito curricular, quando institui a arte como uma disciplina, permitindo novamente uma perspectiva pedagógica própria e especializada, embora mantenha o cunho polivalente. Em nível pedagógico, o Ministério da Educação apresentou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para orientar todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, incluindo a arte. O PCN de arte, portanto, orienta a prática pedagógica dos professores para as linguagens artísticas de artes visuais, dança, teatro e música, reforçando o cunho polivalente da disciplina.

O artigo 62 da LDB estabelece que a formação dos professores para atuarem na Educação Básica deverá ser em nível superior para cursos de licenciatura de graduação plena. Ficam, portanto, descartados a antiga licenciatura curta e os cursos de formação rápida. E, para a área de arte, a licenciatura poderá ser em Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música (BRASIL, 1996). Mesmo diante dessa nova estrutura curricular, a condição de formação dos professores mantinha-se igual, ou seja, os professores com licenciatura em Educação Artística ou os professores com formação acadêmica específica lecionam a disciplina de arte, que abrange as diversas linguagens artísticas. Na prática, o ensino de música na educação básica mantém-se e, em grande parte, reduz-se com horas-aula de professores não habilitados na área musical, por possuírem formação polivalente ou em outra especialidade.

O parágrafo único do 62º artigo complementa sobre a formação dos professores, de modo a garantir “formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação

profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 2019). A partir desta legislação geral sobre a formação acadêmica dos professores, percebemos o que ficou a cargo das instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, providenciar e organizar formações continuadas para os professores da disciplina de arte, isto é, formações de cunho didático-pedagógico nas áreas em que o professor não possua conhecimento específico.

Como professora concursada da rede municipal de ensino de Fortaleza para lecionar a disciplina de arte, mas com a formação acadêmica específica em música, vivenciei inúmeras formações continuadas nas áreas de artes visuais, dança, teatro e até mesmo em música. As formações promovidas pela Secretaria de Educação do Município tinham o foco na prática pedagógica, na didática específica e na aplicação metodológica da linguagem artística. Os cursos de curta duração e formações continuadas objetivam fornecer aos professores um conhecimento prático muito mais do que teórico nas diversas linguagens artísticas. E, portanto, suprir carências conceitual e prática na atuação dos professores que permaneciam e ainda permanecem polivalentes.

Em 2008, a Lei nº 11.769 determina a ampliação do ensino de música nas escolas de educação básica “como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.” (BRASIL, 2008a). O artigo 2º foi vetado pelo presidente, quando ressaltou que muitos profissionais da área de música reconhecidos nacionalmente e sem formação acadêmica estariam impossibilitados a ministrar as aulas, visto que a formação acadêmica é uma exigência (BRASIL, 2008b). Devido à carência de professores com a licenciatura em música para atuar nas escolas do país, foi aplicado um prazo de três anos, a partir da data da publicação, para que a Lei entrasse em vigência. Entretanto, o que parecia ser a ampliação do espaço da música no campo da educação escolar, na realidade, não ocorreu, pois a aplicação da lei não foi implementada. Não houve efetiva alteração, nem ampliação da carga horária na disciplina de arte, para que os conteúdos de música pudessem ser ministrados. Na prática, o currículo de arte mantém-se ao que diz respeito a manutenção da carga horária de aulas distribuída igualmente para as linguagens artísticas. Pedagogicamente, novas alterações curriculares iniciaram a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2017.

A mobilização dos agentes envolvidos no processo de reestruturação da música, no campo da educação escolar, conquistou a promulgação da Lei 11.769, de 2008. “Fruto” do empenho e da articulação dos agentes, os educadores musicais. A música na escola se fortaleceu quando seu conteúdo foi reafirmado depois de muitos anos como obrigatório na Educação Básica. Para Maura Penna, a Lei possibilita mudanças no âmbito pedagógico, na atuação dos

professores, quando afirma ser necessário “ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a “política educacional.” (PENNA, 2014, p. 169). Obviamente, não podemos atribuir somente a existência da lei para que as mudanças e melhorias no ensino da música ocorram, ela sozinha não promove as transformações na prática docente. Entretanto, a partir dela, podemos levantar questionamentos e refletir sobre os diversos campos e instâncias que podem interferir direta ou indiretamente no aprimoramento da nossa prática docente.

Ao percebermos o quanto a ação dos agentes foi determinante para a criação e homologação da lei, também consideramos que ela é fundamental para ampliação e reconhecimento da educação musical na escola, pois para conquistar mais espaços, a mobilização no campo deve ser contínua. A articulação das associações de educadores musicais com as instâncias legislativas locais para elaborar novas leis, apoiada pelas universidades para promover formações, e as Secretarias de Educação para sistematizar o currículo e propor novas alternativas pedagógicas para atuação da prática docente, em muito pode contribuir, não apenas como mobilização política, mas também pedagógica para o maior reconhecimento da música no campo da Educação Básica.

Compreendemos que sozinha a criação da lei não possibilita efetivamente a conquista de mais espaço da música na escola, tampouco valoriza e transforma a prática dos professores de música em exercício na Educação Básica. Contudo, a partir dela, poderemos encontrar inúmeras possibilidades para realizar as mudanças que consideramos necessárias para a real efetivação do ensino de música na escola. Dentre elas, elencamos a organização curricular, aspecto que também consideramos fundamental para a condução e a formação.

A orientação curricular para o ensino de música em vigor a partir da LDB e dos PCNs ensaiava os primeiros passos para a organização do currículo da disciplina de arte e, conseqüentemente, para a linguagem da música ao nortear a prática docente. Esses documentos subsidiavam a escola quanto à sua elaboração didático-pedagógica, favorecendo até mesmo a formação continuada dos professores e o debate dos agentes escolares em cada área. Enquanto os PCNs visavam subsidiar pedagogicamente a escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), definiam normas obrigatórias ao planejamento curricular da escola e dos sistemas de ensino nos diversos níveis, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seguindo, assim, as determinações da LDB ao “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal, municípios, competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.” (BRASIL, 1996).

Em âmbito municipal, no ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) organizou com a assessoria de universidades cearenses e a participação de professores de diferentes áreas do currículo, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos da Secretaria, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Este documento propunha orientar o trabalho pedagógico das escolas municipais com o intuito de dinamizar o ensino, integrar as experiências e multiplicidade de saberes, bem como articular referências teórico-pedagógicas, estabelecendo para os profissionais da educação uma concepção de currículo elaborado coletivamente e por meio de uma metodologia aplicada a partir da problematização, implicando em um processo crítico e construtivo para responder aos desafios da prática pedagógica (FORTALEZA, 2011).

O documento municipal organiza as orientações curriculares conforme os PCNs e por linguagem artística, mas também contendo eixos específicos para cada uma das linguagens. No caso da música, percebemos algumas diferenças: os eixos do letramento musical; prática musical coletiva e canto em grupo. Quanto à prática musical coletiva, foram verificados os grupos instrumentais, o movimento e suas articulações com a linguagem musical, que estão presentes apenas em nível de anos iniciais (1º ao 5º ano). Para os anos finais (6º ao 9º ano), encontramos o acréscimo dos eixos de análise musical; composição; oficina musical; pesquisa musical e história da música. Cada um dos eixos sugere uma lista de conteúdos a serem ministrados pelos professores.

O aporte teórico-metodológico para a linguagem da música sustenta-se nas concepções de Keith Swanwick, ao considerar “Os Parâmetros da Educação Musical” como modelo com a sigla em inglês “C(L)A(S)P”, significando Composição (*Composition*, C), Estudos acadêmicos, conscientização estética e da Literatura musical (*Literature studies*, L), Apreciação ou Audição (*Audition*, A), a percepção sonora, domínio técnico dos instrumentos, aquisição de habilidades (*Skill acquisition*, S) e execução (*Performance*, P), sendo considerados “parâmetros” fundamentais para o desenvolvimento da musicalidade. Tal proposta sugerida pelo município aproxima-se das orientações iniciais para o ensino de música fornecidas pelos PCNs para a linguagem da Arte, quando considera aspectos de apreciação artística e de experimentação, assemelhando-se à Proposta Triangular⁶ para o ensino de arte. Entretanto, ao mesmo tempo afasta-se da proposta quando preconiza aspectos de aquisição de habilidades e domínio da técnica. As ideias contidas nesses últimos parâmetros sugeridos por Keith Swanwick estão presentes no documento de orientação curricular mais atual, seguido pela

⁶ Proposta metodológica criada pela professora Ana Mae Barbosa, que integra o fazer, o apreciar e o contextualizar artístico.

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), tendo como apoio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). De forma analítica, percebemos que atualmente vimos uma concepção pedagógica para a educação musical na escola mais abrangente, quando amplia aspectos de apreciação estética e de habilidades musicais.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza reconhecem que

O pensar e o fazer artístico do educando são atos culturais, políticos e estético-educativos, e envolvem um vasto conjunto de conhecimentos, levando o estudante a compreender que os processos de criação, respondem a demandas de ideias, signos, conceitos e do *habitus* da sociedade em que se originam, demarcando os variados territórios culturais. (FORTALEZA, 2011, p. 29).

Nesse sentido, as Diretrizes Municipais apontam para um currículo contextualizado, no qual “não cabem os conteúdos da Arte em caixas curriculares moldadas, padronizadas, nem mesmo nem velhos baús, entretanto, são móveis suspensos em teias.” (FORTALEZA, 2011, p. 30). Assim, os conteúdos básicos se relacionam de forma interdisciplinar, integrados e em consonância com a realidade escolar dos alunos e da comunidade. Sendo assim, os professores possuem autonomia na elaboração metodológica, levando para a sala de aula experiências estéticas que possam ser significativas aos alunos.

A partir da LDB, de 1996, a ideia de currículo único nacional começou a se estabelecer com os PCNs e as DCNs, e, como consequência, os estados, municípios e sistemas de ensino organizavam suas orientações, tal como a SME com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. A BNCC, elaborada em 2017, concretiza esta ideia de um currículo referencial para que, cada estado, município e sistema de ensino elabore o seu currículo, conforme as realidades cultural e socioeconômica. Deste modo, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com a SME e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME), organizaram o DCRC em 2019. Este Documento Referencial seguindo orientações da Base Nacional elenca nove Competências e seis Dimensões do Conhecimento para o Componente Curricular de Arte, a serem desenvolvidas pelos professores com os alunos. Também apresenta uma nova nomenclatura para as Linguagens Artísticas, que passam a chamar de Unidades Temáticas, acrescida de uma outra, denominada de Artes Integradas. Segundo o DCRC, essa “unidade é um lugar para experimentações entre as linguagens que fica a cargo do docente - de acordo com a sua linguagem artística de formação – explorar as relações e articulações entre as diferentes

linguagens e suas práticas.” (CEARÁ 2019, p. 303-304). Tal afirmação reforça uma certa autonomia dada pelas Secretarias do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza para a atuação dos professores em sala de aula.

Ao relatarmos aspectos históricos, legislativos e pedagógicos de forma cronológica e descrevendo fatos que consideramos determinantes, buscamos refletir sobre a sociedade, sua legislação educacional construída. Assim, notamos que tais aspectos e fatos interferem e envolvem diretamente o reconhecimento da educação musical no âmbito escolar. Ao apresentar e analisar esses aspectos mediante o amparo teórico, verificamos o quanto eles interferem na estrutura do campo e na própria constituição dos agentes, bem como na atuação e prática da docência dos agentes.

Ao longo de cinco séculos da história do Brasil, percebemos que os ensinamentos de arte e de música na escola se misturam. A educação musical denota ser um apêndice do ensino de arte, mas fundamentalmente a música ainda não possui seu espaço reconhecido dentro do campo escolar. A educação musical escolar sempre dependeu das políticas partidárias e públicas em vigência no país para que adquirisse uma posição de autonomia e de importância dentro da escola. Subtil (2011, p. 250) afirma que “é possível constatar hoje nas escolas resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de todos os momentos históricos.” Este entendimento mostra-se, também, pelas tendências pedagógicas que influenciaram desde a formação até a prática dos professores.

Verificamos que os controles legislativo e curricular ainda não alcançaram por completo os sistemas de ensino e as próprias secretarias de educação, como também, a escola e os professores, para que a música realmente tenha o papel de destaque. Para Saviani (2000, p. 4): “a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo.” O autor afirma em seu artigo “A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade” que atender aos aspectos legislativos e curriculares perpassa pela expansão da educação integral. Tal possibilidade amplia os limites impostos pela legislação educacional e pelo próprio currículo, seja quanto às suas temáticas e/ou carga-horária.

Por meio do meu olhar como *insider* no campo da educação municipal de Fortaleza, constato inúmeros obstáculos e desafios a serem superados, para que a educação musical seja de fato reconhecida na escola. Considero, tal como Saviani (2000), as questões legislativas e curriculares fundamentais, afinal, não basta existir uma legislação que garanta a existência da educação musical, faz-se necessário criar as condições para sua real implantação na escola,

como a elaboração de uma carga horária ampliada para a efetivação e a aplicação do currículo estabelecido.

Ao expor a formação e a estruturação organizacional do campo da educação musical na escola, compreendemos o quanto tais aspectos são relevantes para o reconhecimento desse espaço, conquista de posições e valorização da educação musical na escola. Também consideramos os agentes envolvidos no processo de ensino, essencialmente os professores, pelas suas práticas oriundas de suas histórias de vida, suas experiências e formações, *habitus* constituídos que atuam no campo para a superação das limitações e uma real transformação da educação musical na Educação Básica.

2.2 Conceituando *habitus*

Introduzimos o conceito de *habitus* que emerge do espaço social, campo, onde os interesses podem ser comuns, visto que o campo é o conjunto de organizações de estruturas ligadas pelo *habitus*. *Habitus* conduz atitudes e posicionamentos dos agentes. Nesta condição, Bourdieu (1983b, p. 65) afirma que “o *habitus* produz práticas, que na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador”, motivam o modo de agir, com ações e reproduções de tais práticas no campo.

O *habitus* relaciona-se às disposições construídas e incorporadas durante a trajetória de vida. “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer [...] mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.” (BOURDIEU, 1996a, p. 22). Assim, a maneira de falar, o sotaque, a socialização pela família, pela escola, pelos amigos e pelas relações construídas durante a vida, constituem o *habitus*. Conforme Bourdieu (1996a) nos afirma, a formação do *habitus* depende do espaço social, o campo em que atua, como também do capital que se tem acesso.

Podemos pensar o conceito de *habitus* como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada.” (BOURDIEU, 2017, p. 164). Uma estrutura cognitiva incorporada ao sujeito que orienta suas ações e práticas sociais. Assim, ao mesmo tempo em que a estrutura gera práticas inconscientes nesse agente, que são construídas no decorrer da sua história e de suas vivências sociais. A constituição do *habitus* no campo ocorre como uma formação, um processo de condicionamento aos agentes que são influenciados socialmente e culturalmente. Inicialmente, Bourdieu (1996a, p. 164) afirma:

A teoria da ação que proponho (com a noção de *habitus*) implica dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo.

Esse conjunto de disposições e ações que os agentes adquirem com o passar do tempo em suas experiências sociais diz respeito à estrutura relacional onde estão inseridos. O *habitus* revela e conduz escolhas e práticas dos agentes que desenvolvem estratégias, também para a aquisição de capitais simbólicos dentro do campo.

Ocorre, portanto, um processo de adequação dos agentes ao incorporarem valores e costumes assimilados no campo, como também das regras que orientam as formas de agir. Este processo relacional entre o agente e o campo ocorre por meio do *habitus* incorporado e do capital simbólico adquirido. Os agentes que se movem no campo com *habitus* e capitais promovem igualmente mudanças e movimentações no campo onde ocorrem tais relações, do mesmo modo que o campo reproduz e reforça tais relações. Embora estruturado, o campo social dialoga com os agentes pelo *habitus*, “sistema de **disposições** duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.” (BOURDIEU, 2009, p. 87, grifo do autor). Uma estrutura estruturada e que também se converte em uma estrutura estruturante, o *habitus*, portanto constrói e é construído no campo, de modo que os agentes adquirem saberes, comportamentos e atitudes.

Bourdieu (1977, p. 7) afirma que

o princípio da eficácia de todos os atos de consagração não é outro senão o próprio campo, lugar da energia social acumulada que os agentes e instituições contribuem para reproduzir por meio das lutas nas quais eles tentam se apropriar dele e em que eles comprometem o que adquiriram em lutas anteriores.

Ao considerarmos o campo para podermos compreender como os agentes se mobilizam e podem promover mudanças, conforme os capitais acumulados, assim como as posições que ocupam e os seus interesses, buscamos perceber a estrutura, o *habitus* específico desse campo, as normas e condutas que o dominam. Assim, poderemos entender o que leva a tomada de decisões dos agentes pela trajetória e experiências vividas anteriormente, como também o que eles reproduzem o *habitus* do campo em busca de adquirir capitais, sejam como bens econômicos ou simbólicos. A luta dos agentes pelo poder simbólico e posições é reconhecida e legítima no campo, visto que a estrutura de disposições, o *habitus*, ajusta-se à estrutura objetiva, ao campo, mantendo e perpetuando valores e interesses do próprio campo.

Conforme Thiry-Cherques (2006, p. 37), “todo campo desenvolve uma *doxa*, um senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam.” Tais forças que atuam no espaço social operam leis e normas que são aceitas no campo, geralmente e de modo consensual, ou seja, o senso comum e as leis são aceitos e compartilhados pelos agentes no campo como naturais e legítimos. De modo que as regras e o senso comum são aceitos como legítimos e incorporados ao *habitus* dos agentes sociais, permitindo e autorizando uma dominação pelas forças do campo. Neste aspecto, ocorre uma relação dialética entre o *habitus* (estrutura mental) e o campo (estrutura objetiva), como também contínua e propícia à reprodução das estruturas de forças e de posições de dominação no campo. “O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo. O *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36). Esta relação dialética entre agente e campo, descrita na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, onde a interioridade (*habitus*) comunica-se com a exterioridade (campo) constantemente de forma recíproca e processual, gerando práticas tanto individuais quanto de grupos, sejam ao desenvolver interesses, disputas por poder, posições e capitais simbólicos no espaço social.

O *habitus* como gerador das práticas dos agentes na sociedade também atua como intermediário, possibilitando justamente essa relação dialética entre a interioridade e a exterioridade. Neste sentido, a praxiologia proposta leva-nos a refletir sobre as práticas do *habitus* dos agentes, da exterioridade na interioridade, como também da interioridade para a exterioridade. Tal conhecimento considera a “experiência dóxica” e pressupostos “tacitamente assumidos.” (BOURDIEU, 2002, p. 145).

Também Bourdieu (2002, p. 145, grifo do autor) afirma:

As relações **dialéticas** entre essas estruturas objetivas e as **disposições** estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, ou seja, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer uma interrogação sobre as condições de possibilidade e, por isso, sobre os limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas a partir do exterior como fato consumado, em vez de construir o seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento da sua efetivação.

O processo de interiorização social incorpora *habitus*, estruturas estruturadas específicas do campo, disposições predispostas e transferíveis, de modo a produzir nos agentes, valores, princípios, padrões, convicções e práticas, lhes conferindo sentido em busca de interesses, aquisição de posições e capitais. A definição de *habitus* para Bourdieu (2002, p. 163-164, grifo do autor) nos mostra

Sistemas de **disposições** [duráveis], estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem suporem a mira consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para os atingir, e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora [de um agente].

Este elemento tácito, uma estrutura estruturada, o *habitus*, ao mesmo tempo que produz e reproduz ações e práticas, mas também estrutura estruturante ao possibilitar aos agentes um processo dialético e reflexivo na medida em que são afetados por experiências. Gerando, portanto, apreciações, percepções e disposições para ações e práticas. As experiências passadas, as histórias vividas produzem o *habitus* dos agentes. Bourdieu (1983b, p. 76) nos afirma que “o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, e, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história.” Sendo historicamente constituído, o *habitus* opera não apenas individualmente, como também em grupos e classes para manter a estabilidade do campo, fortalecendo a *doxa*, mantendo o *nomos* e a regularidade das ações e práticas. Posto que “o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios.” (BOURDIEU, 1983b, p. 76). Assim, concluímos que as ações da coletividade geram acontecimentos; elas são o *habitus* de toda uma conjuntura de acontecimentos e contextos, ou seja, são as disposições necessárias para a manutenção ou transformação de tal conjuntura. Ao estabelecer relação dialética entre as disposições e o acontecimento, a conjuntura transforma em ação coletiva as práticas objetivamente coordenadas.

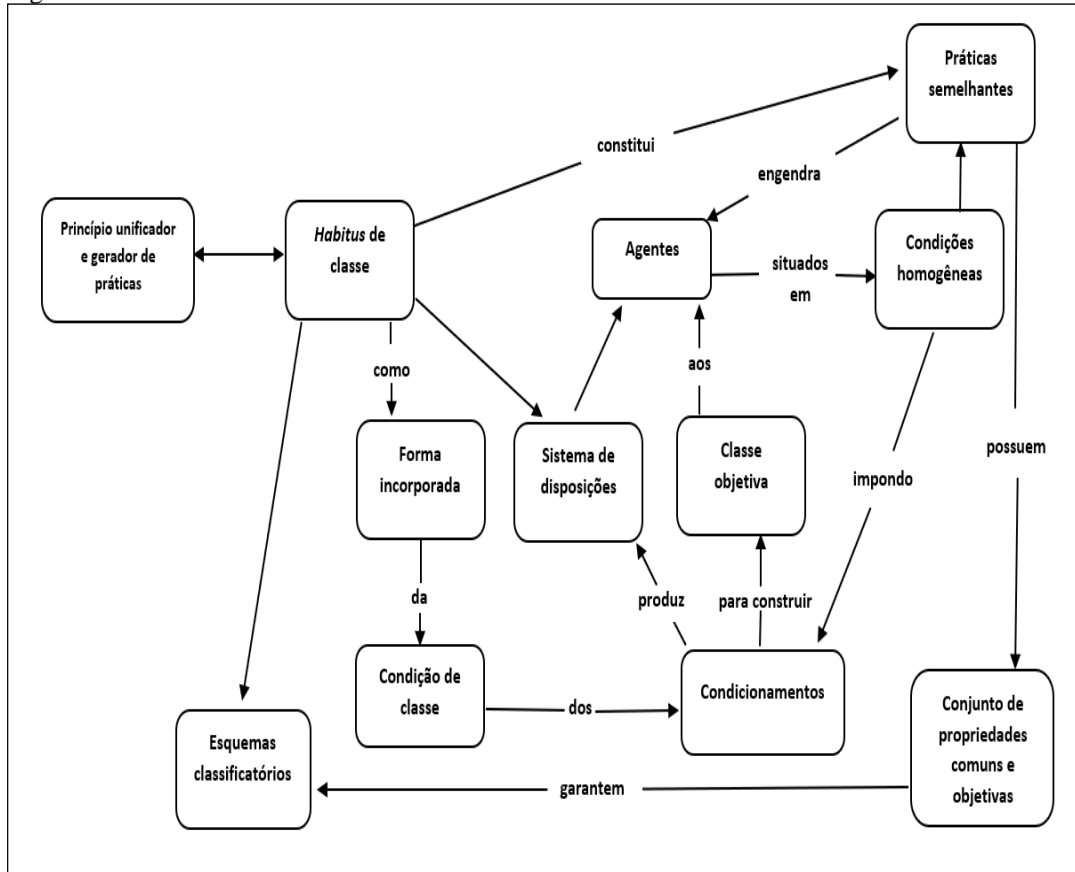
Partimos para uma análise em que nos termos do autor:

Convém retornar ao princípio unificador e gerador de práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a **classe objetiva**, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades **objetivadas**, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bens ou poderes – ou **incorporadas**, tais como os *habitus* de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios. (BOURDIEU, 2017, p. 97, grifo do autor).

Deste modo, as ações dos agentes são geradas pelo *habitus* ao adequar atitudes, estabelecer posições e possibilitar relações no campo. A teoria de Pierre Bourdieu é, portanto, profícua para nossa investigação sobre a constituição do *habitus* docente, o *habitus* de classe, pois é o elemento, o princípio unificador e gerador da prática docente. De acordo com os

fundamentos de Pierre Bourdieu, procuramos sintetizar visualmente como se dá tal processo na Figura 1, a atuação do *habitus* descrita pelo autor.

Figura 1 – Demonstrativo de *habitus* de classe



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme afirma Thiry-Cherques (2006, p. 31), onde a “reciprocidade da relação estabelece um movimento perpétuo, um sistema generativo autocondicionado — o *habitus* — que busca permanentemente se reequilibrar, que tende a se regenerar, a se reproduzir.” Logo, diante desse sistema de relações, a “condição de classe e condicionamentos” estão sendo constituídos nos agentes (BOURDIEU, 2017, p. 97).

O agente, termo preferido de Pierre Bourdieu para indicar o sujeito, visto que ao incorporar e adquirir disposições pela internalização das estruturas exteriores, possui a capacidade de perceber, sentir, pensar e gerar práticas conforme as circunstâncias. Assim, o *habitus* como sistema de disposições duráveis não é apenas uma reação automática e mecânica do agente, mas sim disposições adquiridas pelas suas experiências vividas; é o produto de um processo de aprendizagem que carrega em suas histórias individuais e coletivas. Este condicionamento é internalizado de tal forma que se torna uma expressão natural, por meio do

qual o agente não toma como uma atitude consciente. Assim, o *habitus* torna-se a matriz de percepções e ações do agente, quando este atua e assume característica estruturante.

Isto posto, Bourdieu (1996a, p. 42) nos afirma que

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

Este sistema de disposições, gerador de práticas, atua nos agentes e no interior dos grupos, objetivando ações homogêneas e coletivas, contudo, a matriz de percepção obedece à lógica e à posição no campo, ou seja, a partir de uma sistemática válida reconhecida socialmente. Temos, desta forma, um sistema de disposições que, mesmo aberto a improvisações e criações do agente, mantém-se regrado por limitações histórico-sociais.

Por um lado, os agentes tendem a reproduzir no campo as estruturas incorporadas, visto que são o produto da história, das experiências acumuladas. Do mesmo modo, tais estruturas foram interiorizadas e construídas a partir de uma relação complexa com as condições sociais às quais estes agentes foram submetidos. Analisar estas estruturas objetivas (sociais), necessariamente, leva-nos a realizar uma investigação das estruturas subjetivas (mentais) dos agentes, que tendem a incorporar as estruturas sociais. Bourdieu nos permite compreender as práticas dos agentes como ação do *habitus* incorporado, do sistema de disposições que dialoga e mantém uma relação dialética com o campo. Compreendemos o *habitus* não somente como elemento que expressa a ordem social, funcionando para reprodução e conservação, mas também como gerador das “práticas nas quais e pelas quais os agentes adaptam-se, reagem e contribuem no fazer história.” (SETTON, 2002, p. 65).

A nossa investigação sobre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza vai além de identificar e conhecer as disposições como geradoras de práticas apenas como um mero fato social, ou seja, somente mostrar como este *habitus* é representado no campo. A pesquisa objetiva analisar tais disposições e, conseqüentemente, verificar as suas influências na prática pedagógica dos professores. Ao escolher a praxiologia de Pierre Bourdieu para compreender as práticas individuais dos professores, faz-se necessário entender, também, a conjuntura social e histórica da existência dos agentes. Como pesquisadora e professora de música inserida no campo da rede municipal de ensino de Fortaleza, aplico os princípios de Pierre Bourdieu ao levar em consideração minhas próprias disposições. Assim, procuro analisar tais disposições e em um

processo de autoanálise e de identificação nesta produção intelectual. Busco, então, conforme proposto pelo autor, imergir no campo de atuação e realizar a análise das disposições subjetivas dos agentes, etapas fundamentais que compõem a pesquisa para esclarecer as relações entre o *habitus* docente e as concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza.

2.3 Noções de capital

Pierre Bourdieu utiliza-se do termo capital a partir da concepção de Karl Marx e de Friedrich Engels, os quais sistematizaram substancialmente e profundamente o processo de produção na obra “O Capital”, onde apresentam uma análise da sociedade e das relações de poder. Marx e Engels (2008, p. 34) afirmam que possuir o capital significa ocupar não somente uma posição pessoal, mas também uma posição social. Assim, a concepção do capital é teorizada e mostra sua força de produção, ou seja, do próprio capital, com a circulação de mercadorias e o sistema econômico. Neste sentido, Bourdieu emprega o conceito de capital a partir da noção econômica, do acúmulo de bens financeiros, de investimentos e de rentabilidade, exprimindo a ideia de um conjunto de riquezas e de bens que, necessariamente, podem não ser financeiros, mas sim como poder ou recurso que os agentes têm e manifestam no campo, sendo a “diferença inscrita na própria estrutura do espaço social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura.” (BOURDIEU, 1989, p. 144). Significando o capital é o que identifica e diferencia os agentes no campo.

De acordo com essa percepção, os tipos de capital denominados por Pierre Bourdieu estão relacionados aos interesses dos agentes. Portanto, capital é o trabalho acumulado, de forma materializada ou incorporada, a força que atua nas estruturas objetivas ou subjetivas. Leva tempo para acumular, mas com capacidade e potencial para produzir lucros e se reproduzir. Trata-se de uma força inscrita na objetividade para que, conforme a tendência das estruturas, estas se reproduzam em instituições ou em disposições que reforçam sua conservação. A distribuição dos seus diferentes tipos e subtipos de capital em um determinado momento no tempo e na estrutura social inscrita, determinando as chances de sucesso das práticas dos agentes (BOURDIEU, 1986, p. 241).

De acordo com o campo de atuação, o capital pode apresentar-se de diferentes formas. Como o capital cultural, constituído sob a forma de bens culturais, a aquisição e posse de obras de arte, livros, entre outros instrumentos e bens. O capital cultural também se constitui a partir da forma de qualificações educacionais, transmitido pela família e instituições escolares.

Apresenta-se sob a forma corporificada como uma disposição durável do corpo e da mente, em um processo de assimilação demandando investimento de tempo pelo agente. O capital cultural incorporado atua nas atitudes e comportamento; em um *habitus*, é uma riqueza pertencente ao agente como sua parte.

Bourdieu (1986) afirma que o estado objetificado como capital cultural constitui títulos acadêmicos, ou seja, o objeto material socialmente instituído. Assim, o capital cultural objetivado como título de uma instituição legitimada e constituída socialmente personifica-se em quem o possui como *habitus*. Para o autor, a lógica da distinção, especialmente simbólica, garante o lucro material e simbólico aos que detêm um grande capital cultural. O capital cultural que depende de variáveis, como o período do tempo, a sociedade e a classe social para sua aquisição. Isto só reforça a ligação entre os capitais econômico e cultural (BOURDIEU, 1986).

Outro tipo de capital, descrito por Pierre Bourdieu, corresponde aos recursos que um agente possui, a sua rede de conexões relacionais, a rede de contatos que lhe renderá respaldo e credencial dentro de um certo grupo social. Assim, o agente, por meio do capital social que possui, poderá mobilizar um volume maior de capitais econômico, cultural e simbólico, ou seja, a rede de relações pode estar ligada ao nome da família, da classe social, do partido, entre outros grupos que o agente estabelece e mantém relacionamento mútuo e útil; relações baseadas em trocas e reconhecimento que pressupõem, conforme Bourdieu (1986, p. 249), “um mínimo de homogeneidade objetiva”, seja ela material ou simbólica. O reconhecimento entre as partes é constantemente firmado e reafirmado pelas trocas e pelo esforço de sociabilidade, permitindo a reprodução do capital social resultante desse relacionamento.

O capital simbólico reúne e articula diversos outros capitais que estruturam as relações de poder, a posse de bens econômicos, dos meios de produção, dos saberes reconhecidos e das relações sociais privilegiadas. Deste modo, capitais social, econômico e cultural na sociedade contemporânea se desdobram em capital simbólico, como um dispositivo de poder nas relações presentes no campo social e não apenas na esfera material.

Assim, o capital simbólico está vinculado e é acumulativo nas representações sociais; diferencia e reflete o *status* social dos agentes, distingue socialmente dominantes e dominados. Poderemos encontrar capital econômico (bens, imóveis, renda), que pode ser definidor de capital cultural (conhecimentos e saberes, títulos) e de capital social (relações sociais dominantes), mas também conforme aponta Bourdieu (1986), a transformação do capital econômico em capital social pressupõe um trabalho específico que demanda tempo, atenção e cuidado. De acordo com a lógica das trocas sociais, esse esforço é um investimento sólido, além

do que a conversão dos diferentes tipos de capital é a base das estratégias que visa garantir a reprodução do capital e a posição ocupada no espaço social (BOURDIEU, 1986, p. 253). São, então, as estratégias construídas no campo pelos agentes que podem garantir o ganho de capital social e, ao mesmo tempo, simbólico. Para Bourdieu (1986, p. 257), “o capital social é totalmente regido pela lógica do conhecimento e reconhecimento e sempre funciona como capital simbólico”, isto é, o capital social aprendido no campo, socialmente constituído como *habitus* representa o capital simbólico. O capital social, portanto, é o reconhecimento entre os agentes sociais em um mesmo campo.

Bourdieu (1986) nos traz uma ampliação do conceito de capital, não apenas por elencar tipos diferentes de capitais, cada um apresentando características próprias, como bens e valores simbólicos ou não, mas com especificidades que poderão ser reconhecidas e distintas socialmente. Ao conceber as formas do capital, o autor leva-nos a perceber, também, que o conceito de capital não é apenas considerado objetivamente quando atentamos às desigualdades sociais, pois estas ocorrem não somente pelas desigualdades econômicas. Pierre Bourdieu nos faz refletir quando mobiliza outros conceitos de capital para além do econômico e quando traz elementos subjetivos, como a escassez de capital cultural e de bens simbólicos que podem constituir distinção entre classes sociais.

A profundidade e a repercussão de tais conceitos podem ser consideradas a partir do momento em que o autor não trata classe social de forma objetiva, ou seja, ele a enxerga como uma posição do agente na hierarquia de classe na sociedade que tem subjetividade, entretanto, de modo que determinados grupos sociais e agentes se apropriam de determinados conhecimentos na sociedade e se posicionam dentro dos campos. Podemos perceber nas classes sociais *habitus* específicos e verificar alguns capitais que foram adquiridos, bem como *habitus* internalizados e incorporados pelos agentes que irão colocar-se em determinadas posições, também se reposicionando dentro do campo, em lugares de destaque ou não, de acordo com a quantidade, qualidade e ampliação dos capitais.

Para Bourdieu, os conceitos de *habitus*, campo e capital são fundamentais para a compreensão da sociedade e, ao apresentarmos tais conceitos, consideramos relevante para refletirmos o campo (do componente curricular de Arte-educação, Educação musical), os capitais adquiridos (social, cultural, acadêmico) dos professores, elementos essenciais para a constituição do *habitus* docente e, conseqüentemente, para a formação de suas concepções e práticas pedagógico-musicais. Nos debruçamos, portanto, na obra de Pierre Bourdieu para a compreensão de conceitos de sua teoria, da prática e da ação, com o intuito de apreender da prática dos professores de arte (música), o *habitus* docente.

Ao apresentar o meu objeto de pesquisa, o *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza, compreendo que nos agentes (docentes) há incorporado *habitus* advindo de suas formações, seja musical ou pedagógica, as quais influenciam totalmente no campo com suas concepções e práticas. Assim, trago para o contexto da Educação, especialmente da Educação Musical, os conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu para compreendermos relações dialéticas entre estruturas e disposições estruturadas que têm a propensão de se reproduzirem e estruturantes que organizam as percepções. Por fim, buscamos compreender não apenas posturas, ações e modo de agir dos professores de música, mas refletir como estes agentes mobilizam os capitais adquiridos no campo da Educação Musical.

2.4 Considerações sobre concepções e *habitus* docente

O conceito amplo de cultura está intrinsecamente associado ao conhecimento adquirido pelo indivíduo no meio social. Geertz (2008) destaca cultura como um padrão de significados que, transmitidos historicamente, são incorporados como símbolos. Para o autor, cultura é um sistema de concepções herdadas e expressas simbolicamente pela comunicação, deste modo, o conhecimento é perpetuado.

Na concepção de Émile Durkheim⁷, um fenômeno social materializa-se em um símbolo representativo; “é a maneira pela qual a sociedade, no seu conjunto, concebe os objetos da experiência. As noções que correspondem aos diversos elementos da língua são, portanto, representações coletivas.” (DURKHEIM, 1989, p. 513). Há um conhecimento único e partilhado pelos agentes em determinado tempo e espaço social tornando possível a concordância entre eles. Segundo Durkheim (1999, p. 50), quanto mais profunda é a consciência coletiva, maior é a coesão entre os participantes do corpo social. Assim, o conceito apresentado pelo autor, possui essa característica de coerção sobre o indivíduo, conduzindo de forma homogênea, o pensar e o agir dos participantes de um determinado grupo social. De acordo com esta concepção de homogeneidade, trazida por Durkheim, tornam-se possíveis a concordância e a comunicação pelos participantes, preservando e conservando os conhecimentos.

⁷ Desenvolve o conceito de fato social e esclarece que os indivíduos internalizam os acontecimentos externos modificando e induzindo para uma aceitação das regras. Para Durkheim (1995, p. 13), o fato social molda a maneira de agir, de pensar, de sentir das pessoas pela influência que este exerce sobre elas, impondo a submissão às regras sociais, “[...] toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais.”

Se por um lado cultura determina o modo como percebemos o mundo, nos instrumentaliza para compreender, expressar e partilhar valores, atribuições advindas de apreciações coletivas. Da mesma forma, a cultura também nos permite estabelecer, construir significados a partir da própria realidade. E, mesmo a partir de uma construção coletiva, podemos atribuir significados diferentes a categorias de acordo com o tempo que vivemos, do grupo que convivemos, do lugar onde estamos. Ao pensarmos no agente social professor, uma imagem nos vem à mente, a cultura atribui símbolos na sociedade. Neste sentido, podemos reforçar uma posição dominante ou não, ao pensar o mundo e ao pensarmos no agente professor, e tal visão pode encaixar-se em uma forma de diferenciação, seja de qualidades, de limites ou defeitos aos quais se referem ao agente.

Nessa perspectiva, as experiências dão sentido à vida para justificar regras, definir e orientar ações, da mesma maneira de como se referem aos agentes, se comportam e se relacionam com eles durante a interação social, nas relações sociais. Scott (1995, p. 8) afirma que “sem o sentido não há experiência; sem processo de significação não há sentido.” Por tal razão, contemplamos e analisamos as concepções e histórias de vida dos professores, os quais dão sentido às suas experiências.

Ao analisar as concepções como um elemento integrante do *habitus* docente, consideramos pensar em como acontece a constituição dessas percepções, pensar nas orientações das disposições do professor de música, pensar nas orientações das escolhas e decisões a partir das disposições. Admitimos, portanto, a noção de *habitus* docente como disposições duráveis e transponíveis que interligam experiências passadas e funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, uma matriz de apreciações e ações que torna possível pensar e agir (WACQUANT, 2007, p. 7).

Se por um lado *habitus* é a estrutura social internalizada dos momentos passados, Wacquant (2007) também afirma que a prática cotidiana das escolhas e das ações não se trata meramente da repetição mecânica das estruturas, nem o resultado das ações intencionais a partir de objetivos definidos. Wacquant (2007, p. 7) nomeia como “competência prática” adquirida na ação e para a ação operando abaixo do nível da consciência, ou seja, é a história individual, a história do grupo que se modifica, transforma-se em corpo e práticas, uma estrutura social que se torna estrutura mental. As experiências passadas dos agentes e desenvolvidas a partir do pertencimento a um determinado grupo, o contato com bens materiais e simbólicos, duráveis, a socialização, os esquemas mentais incorporados constituem o produto por determinações passadas. Ao passo que experiências posteriores contribuem para uma possível mudança pelos esquemas interpretativos, estes são ativos e constituem as determinações atuais. Deste modo,

então, o *habitus* confere às práticas a sua relativa autonomia, no que diz respeito às determinações dadas pelo presente imediato (WACQUANT, 2007, p. 7-8).

Assim, a noção de *habitus* propõe que os agentes constroem ativamente o mundo social ao mobilizarem seus instrumentos cognitivos, propõe também que estes instrumentos cognitivos são construídos pelo mundo social por meio do processo de interiorização, de incorporação do estado particular das relações de força entre os agentes quando eles vivenciam e passam por tais experiências. A referida noção nos permite pensar sobre um conjunto dinâmico de disposições em camadas para o armazenamento e a influência que os diversos ambientes, sucessivamente, atuam na trajetória de vida de uma pessoa, ou seja, o *habitus* pode lidar com a crise e a mudança, o que necessariamente não significa que seu aparelhamento esteja de acordo com o mundo que evolui, visto que trata melhor com a continuidade. Por fim, *habitus* para Wacquant (2007, p. 8-9), é pensado como uma “mola” que depende de um gatilho externo para que possa exercer sua ação; não é isolado dos mundos sociais (campos), visto que vem dos mundos sociais o gatilho que impulsiona a mola e dá origem às práticas.

Ao procurar detalhar meu objeto de estudo (*habitus* docente) sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, busco realizar nesta pesquisa com os professores de música da rede municipal de Fortaleza, também conforme apontam suas concepções para uma análise da prática visando elucidar a gênese das estruturas sociais do *habitus*, do campo e das dinâmicas da sua “confrontação dialética.” (WACQUANT, 2007, p. 9). Realizar tal investigação significa promover o encontro da história incorporada do agente com a história das suas experiências, entre a história incorporada ao longo de sua trajetória, representada pelas suas ações e práticas com a história reificada, construída pelas instituições em determinado momento (BOURDIEU, 1989).

A proposta desta investigação, seguindo as teorias de Pierre Bourdieu, pretende, então, elucidar a constituição do *habitus* docente, analisar suas concepções como o *habitus*, advindo dos saberes curriculares da formação acadêmica e do seu ambiente de atuação escolar (história incorporada e história reificada). Reafirmo a opção pela praxiologia de Pierre Bourdieu para resolver a **questão central**, sobre **quais as relações entre a constituição do *habitus* dos professores de música e suas concepções e práticas pedagógico-musicais?** Pois esta teoria oferece instrumentos para compreender como são transmitidas e perpetuadas, para além de uma visão antropológica de transmissão intrageracional, mas sim aberta e dinâmica em uma “confrontação dialética” entre o agente e sua trajetória de vida.

2.5 Saberes docentes por formação curricular

Voltamos nosso pensamento ao currículo como um guia e formador de sujeitos e de identidades. Se buscarmos na história a origem dos significados que o currículo poderá ter, encontraremos a palavra latina *curriculum* (o mesmo que *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga, chamava-se *cursus honorum*, o acúmulo de “honras” que o cidadão armazenava à medida que desempenhava cargos específicos, como judiciais ou mesmo de cônsul, isto é, o termo significava carreira, a representação do percurso. Conceitualmente, na língua portuguesa, o termo currículo poderá assumir dois sentidos: primeiramente, referindo-se ao percurso da vida profissional com o registro dos êxitos conquistados e, em segundo lugar, está relacionado com a construção da carreira do estudante, os conteúdos do percurso, a organização sobre o que o aluno deverá aprender e conquistar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

De acordo com Hamilton (1993, p. 3-4), os alunos aprendiam sob condições não escolhidas por eles, pelo contrário, eram formados de acordo com circunstâncias preestabelecidas, dentro de uma estrutura já construída. Nesta situação, as relações de poder se impõem pelo currículo. Por intermédio do currículo, há a organização e regulação dos níveis de ensino com os seus conteúdos, o que mantém uma estrutura dominante. Neste sentido, poderá tanto orientar quanto também interferir na autonomia dos professores. Um entendimento de que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” (HAMILTON, 1993, p. 17). Uma condição em que os agentes envolvidos, professores e alunos, são conduzidos e orientados por um controle externo que determina e organiza o ensino. Sacristán (2013, p. 19) descreve que “o poder regulador do currículo” regula conteúdos, o que é ensinado e sobre o que se aprende, como são distribuídos e separados os períodos para ensinar e aprender, do mesmo modo que orienta a prática do seu desenvolvimento, e a escola como cumpridora do que é estabelecido.

Em tal área do conhecimento curricular, o controle das escolas habita a fronteira entre o senso comum, conhecimento social dos agentes envolvidos, alunos e professores, e do conhecimento da racionalidade e da cultura dominante. Para Arroyo (2011, p. 50), “o próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle.” O autor ainda afirma existir uma visão inferiorizada do campo ou nível em que trabalha a educação básica. Há uma visão hierárquica do sistema educacional conferindo *status* diferente aos níveis de escolaridade, como níveis superior, médio, fundamental, elementar e primário. “os próprios nomes refletem hierarquias inferiorizantes para a educação básica, o que legitima

as visões inferiorizantes dos profissionais que trabalham nesses níveis tidos como primários, elementares.” (ARROYO, 2011, p. 45). A hierarquização curricular, segmentação disciplinar e divisão por níveis conferem, ainda mais, mesmo atualmente, um caráter conservador, sacralizado e rígido dos ornamentos curriculares (ARROYO, 2011), o que interfere não apenas no âmbito do conhecimento e dos saberes a serem reconhecidos como legítimos para a escola, a sala de aula, mas também para a atuação dos professores.

Compreender os sentidos histórico e social do currículo, leva-nos à percepção do seu posicionamento no processo de escolarização, perpassa pela compreensão dos significados, sentidos que conferem pelas práticas dos agentes envolvidos, também situados em condições objetivas. Entendermos que tanto escola quanto professores exercem uma função nas dimensões sociais, culturais, políticas e afetivas. O currículo que, embora tenha uma estrutura predefinida, poderá adquirir novos contextos a partir da mobilização e articulação entre estrutura e agência, gerando uma produção curricular significativa para os agentes envolvidos.

2.5.1 Controle curricular pela sua reprodução

O controle curricular nas escolas para Apple (2006, p. 38) está revestido de princípios institucionais e códigos que envolvem a prática do senso comum, além da divisão econômica e manipulação. Neste aspecto, o autor nos mostra o quanto a instituição escolar permite a manutenção do controle social, sem a necessidade direta de grupos dominantes, assim como de mecanismos abertos de dominação, visto que as escolas “criam e recriam formas de consciência” (APPLE, 2006, p. 37), ou seja, utilizam instrumentos próprios, específicos e convenientes em sua atuação. É, portanto, por meio de um conjunto de práticas, significados, valores e ações vividos pelas escolas que se constitui a “hegemonia”, denominada pelo autor como a “acumulação de significados que estão em um nível abstrato”, e a esta “agregação de significados e práticas leva ao controle social econômico desigual, sendo também proveniente da desigualdade.” (APPLE, 2006, p. 39). Quanto ao exposto, as escolas são usadas para propósitos hegemônicos sob a forma das disciplinas, dos comportamentos, das regras, das rotinas que ensinam, ou seja, formas que ajudam a controlar o significado, pois possuem o “conhecimento legítimo”. E segundo Bourdieu (1969, p. 109), várias autoridades da sociedade intelectual têm ou afirmam ter “legitimidade cultural” em graus variados, por exemplo: “as autoridades de legitimação ou transmissão, como o sistema educacional.” Apple (2006, p. 39) apresenta o entendimento de Raymond Williams ao tratar sobre hegemonia como um processo social que depende de modos de incorporação, processos estes de “grande significação” ao

afirmar que “as instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente.” Assim, tacitamente as instituições escolares preservam a cultura dominante, como também servem como interesses de agentes de reproduções cultural e econômica das relações de classe na sociedade estratificada (APPLE, 2006, p. 42).

O papel da escola, portanto, torna-se bastante significativo para as reproduções cultural e econômica quando determinados elementos do currículo são distribuídos arbitrariamente e de forma desigual. Deste modo, a transmissão cultural pela escola funciona como um sistema ou mecanismo de controle do conhecimento a serviço do domínio ideológico de grupos de poder. A escola legitimada pela sociedade e senso comum, que detém e armazena o capital cultural, é também a mesma que atua com o controle de um mecanismo útil e eficaz de filtragem, distribuição de habilidades, normas e disposições que se encaixam na reprodução de uma sociedade hierárquica (APPLE, 2006). Neste contexto, as desigualdades geradas, sejam pelos sistemas econômico, social e cultural, são vistas como naturais e tacitamente aceitas na sociedade.

Ao realizarmos uma reflexão sobre o conhecimento legitimado que adentra a escola, seja por princípios e ideias, buscamos entender e situar os contextos social e econômico. Além da realidade histórica, passando também por uma investigação e análise da estrutura ideológica, cultural e dos instrumentos educacionais (avaliação, recursos didáticos e metodológicos) que podem compor e melhor organizar a base deste conhecimento, visto que tais elementos contribuem para o “controle dos significados.” (APPLE, 2006, p. 213). Apple (2006, p. 212) também acredita que “precisamos de uma minuciosa sociologia crítica das formas culturais, ligada a como esses artefatos culturais são distribuídos na sociedade.” Posto isto, compreendemos que a formação, seleção e controle curricular perpassam por grupos específicos do poder econômico, o que nos ajuda a perceber como se dá a organização curricular advinda das condições históricas e de sistemas econômicos.

Voltamo-nos a Pierre Bourdieu, teórico que também pesquisou sobre ensino. O seu interesse não se guiava para a compreensão do que é ou do que se compõe o currículo, mas para compreender as consequências do que o ensino (o que se ensina) gera nos agentes. As suas contribuições nos levam a pensar no ensino de música, embora o autor não tenha escrito especificamente sobre esta temática. Utilizamos os escritos de Pierre Bourdieu como embasamento teórico para a nossa pesquisa, pois esclarece como o currículo (a formação acadêmica) interfere e influencia nas concepções e práticas dos professores de música.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, há mais de 40 anos, apresentaram suas concepções sobre a Educação na obra “A reprodução”, que enfatiza o sistema escolar francês. Embora já passadas várias décadas, a obra ainda guarda uma importância, visto que apresenta aspectos que nos levam a reflexões e análises sobre a área da Educação, bem como, de forma mais específica, da Educação Musical.

Na obra, os autores buscaram comprovações para demonstrar que a escola e todo o sistema de ensino se transformam em uma ferramenta de manutenção de estruturas sociais estabelecidas. Assim, baseiam-se no conceito de violência simbólica, uma imposição legítima e dissimulada da cultura dominante. Tal conceito de violência simbólica também é definido por Gerard Mauger como “violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida.” (MAUGER, 2017, p. 360). Para o autor, é a “violência disfarçada” que impõe uma arbitrariedade pelo poder imposto, pela cultura inculcada e o modo de imposição, exercendo força nas relações, de modo que essa relação de poder dominante pareça natural aos dominados, ou seja, os esquemas implementados de percepção e apreciação são o resultado da incorporação das classificações, como um produto pelos dominados. Mauger (2017) afirma que esta concepção privilegia a pedagogia explícita na sociogênese do *habitus*, como também enfatiza uma pedagogia implícita e a incorporação das disposições.

A manutenção das estruturas sociais estabelecidas, como as instituições de estado e a escola, celebram e impõem o currículo, que, “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 140). Assim, reafirma-se uma imposição da cultura dominante para com os sujeitos, por meio da “violência exercida sobre um agente social com a sua cumplicidade” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 167), processo chamado de legitimação. Para conceituar tal termo, Pierre Bourdieu fundamenta-se na teoria da legitimidade de Max Weber, de uma “ordem legítima”, seja religiosa, política e/ou jurídica sobre os grupos sociais. Entretanto, Pierre Bourdieu transpôs para a ordem cultural e descreve como o processo em que a sociedade, no quadro de relações de dominação, define e considera como superiores e legítimos determinados bens culturais, ocorrendo, portanto, o reconhecimento de uma verdade universal, a cultura dominante como legítima pelos dominados.

Esse processo de reconhecimento da cultura legítima pelos dominados como parte no exercício de um poder que parece legítimo e teria suporte em um conjunto de representações

sobre a realidade, que é compartilhada por dominantes e dominados como uma crença coletiva. As representações ou crenças justificariam a dominação estabelecida como aceitável, desejável, conforme afirma Accardo (1991), como uma “razão universal”, do Belo, do Bom, do Justo, do Sagrado, do Verdadeiro, do Normal, do Natural. Deste modo, o funcionamento da legitimidade cultural na escola consiste em apresentar como neutra e universal a cultura da classe dominante.

Ao que concerne à educação musical brasileira, é possível verificarmos essa relação quando vimos na escola a predominância de certas representações musicais e a ausência ou esquecimento de outras, sem considerar a diversidade dos alunos, seu contexto cultural e as representações musicais pertencentes à sua cotidianidade. Procedimentos como esses reforçam, na maioria dos casos, a prevalência da identidade cultural dominante.

De acordo com os autores Bourdieu e Passeron (1982), os indivíduos, no ambiente escolar, ou seja, os alunos competem em condições relativamente iguais, entretanto, estes mesmos alunos já trazem consigo para a escola sua “bagagem” cultural e social, diferenciando cada um. Os esforços e talentos pessoais pouco podem influenciar no êxito da trajetória escolar e, portanto, musical dos alunos. A origem social os coloca em condições para atingir e superar as exigências escolares, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação.” (BOURDIEU, 2001, p. 207).

Conforme as concepções de Bourdieu e Passeron (1982), podemos compreender que a demanda social conduz politicamente e economicamente o sistema educacional, assim, os métodos educacionais escolhidos assumem a condição de retratar o poder, diferenciando, inclusive, hierarquicamente pela condição financeira. Compreendemos que esta diferenciação econômica poderia ser superada pelos esforços de cada sujeito se o sistema educacional permitisse, de forma igualitária, uma melhoria das condições econômica e social dos agentes, entretanto, na maioria dos casos, ele atua na manutenção da desigualdade social.

A escola, portanto, cumpre um papel de reprodução social nos moldes das organizações sociais onde estão inseridas, e isto se aplica também ao conhecimento musical, pois dentro do sistema educacional ainda é comum observarmos a supervalorização de determinadas músicas que são aceitas como “músicas boas”, enquanto determinadas representações musicais, geralmente provenientes das minorias culturais, são banalizadas e em alguns casos consideradas “lixo cultural.” (FALZETTA, 2007; SARMENTO; NEIRA, 2017).

De acordo com essa compreensão, o sistema educacional reproduz o modelo cultural em que está inserido e, assim, seus indivíduos possuem mais chances de serem incluídos socialmente. Nesta perspectiva, o processo educativo, por meio de ações pedagógicas,

manifesta a violência simbólica subjugando os sujeitos em suas individualidades e posicionando-os na sociedade de acordo com a cultura dominante.

Ao abordar estes conceitos de Pierre Bourdieu, refletimos sobre cultura. Partimos da condição de que cultura envolve um complexo de conhecimentos, de arte, de crenças, de moral, de costumes, aptidões que os indivíduos adquirem não somente no meio familiar, mas também no meio social do qual fazem parte. Podemos também definir cultura como o conjunto de comportamentos, de ideias, de símbolos e práticas sociais que foram e são aprendidos pelo indivíduo ao longo da vida. Neste sentido, a cultura pode ser compreendida como uma herança social que transmite para outras gerações as características acumuladas e incorporadas. Ao partirmos da compreensão daquela cultura, poderemos, inicialmente, apresentar o conceito de arbitrário cultural, usado por Bourdieu e Passeron (1982), que nos possibilita pensar sobre o que é significativo ou não para ser ensinado na escola.

Se pensarmos que é útil ou significativo, ou não, estamos definindo um princípio simbólico arbitrário, porque não se trata de uma realidade natural, e sim “a seleção de significados que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 23). Tal processo de classificação dado por estes autores nomeia-se de arbitrário cultural, ou seja, trata-se de uma construção social fundamental para a perpetuação social e dominação de um determinado grupo; favorece uma cultura como sendo a melhor ou verdadeira em detrimento da inferiorização e negação de outras. Na prática, arbitrário cultural é a legitimidade social determinada pelas classes dominantes que depende do desconhecimento dos processos de dominação e legitimação pelos agentes envolvidos.

Assim, compreendemos que

Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois determina sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquire um *habitus*. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação e determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes. (RODRIGUES, 2007, p. 74).

Os autores Bourdieu e Passeron (1982) nos ajudam a compreender como se dá a dominação de uns grupos sobre outros com o uso “legítimo” do que é melhor ou mais importante no currículo escolar; uma estrutura que serve como instrumento de dominação. O que para Nogueira (2017, p. 36) significa “a capacidade de imposição, de inculcação e de

legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta”. Os sistemas simbólicos servem como instrumentos de dominações cultural e ideológica, repassados como desinteressados, de modo que a cultura dominante é tida como naturalizada. Assim, a família, a escola, o meio não apenas reproduzem as desigualdades sociais, mas também legitimam de forma inconsciente essa reprodução.

Ao buscarmos compreender sobre o currículo e suas influências no ensino, poderemos analisar criticamente como ele se impõe na realidade escolar e na educação musical. Os conceitos de Pierre Bourdieu nos possibilitam à compreensão da estrutura organizada, um meio de legitimação e perpetuação do processo de dominação presente na sociedade, na educação e no ensino de música.

Neste estudo, ao contemplarmos as implicações curriculares para o ensino da disciplina de Arte⁸ nas escolas que consideram o ensino de música como um eixo ou uma linguagem artística, poderemos inicialmente refletir sobre este posicionamento dado ao ensino de música, o seu enquadramento e sua valorização dentro do próprio campo educacional. Assim, poderemos perceber como ocorre esse processo de dominação e de legitimação, e não apenas na construção do currículo do ensino de música, mas também pelo posicionamento ocupado pelo próprio componente curricular no campo e, conseqüentemente, na constituição do *habitus* dos professores.

Ao considerarmos esse processo de dominação e legitimação, percebemos a influência tanto na aceitação de um currículo elaborado em conformidade com os sistemas simbólicos de dominação quanto na atuação dos professores para a reprodução do currículo pelo *habitus*, perpetuando, então, a condição de dominação cultural. Com a ponderação em questão, reforçamos a tese de que as concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza constituem o *habitus* docente advindo dos saberes curriculares de sua formação acadêmica e do seu ambiente de atuação escolar.

A partir desse ponto de vista, poderemos compreender a constituição do *habitus* docente dos professores de música, desde a sua formação acadêmica até mesmo a sua atuação como docente. E, em tal aspecto, o professor é o agente que recebe interferências em sua formação acadêmica de forma direta pelo currículo, e, da mesma maneira, o professor é o agente que aplica e replica o currículo escolar aos seus alunos.

⁸ Atualmente, denominado como Componente Curricular, Arte, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Deste modo, procuramos nomear a atuação dos professores como *habitus* docente, pois consideramos que eles carregam esta dupla condição de um *habitus* acadêmico já incorporado, advindo de sua formação e igualmente de um *habitus* escolar proveniente do ambiente escolar de atuação com o seu currículo oficial.

Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo opera nas estruturas e instituições, e conforme Moreira e Silva (1994, p. 7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Diante da condição mencionada, acreditamos que a instituição escolar legítima e operacionaliza o currículo ao selecionar elementos de uma cultura dominante e, desta forma, ratifica a apropriação de um capital cultural de determinado grupo social. Conforme afirmam Moreira e Silva (1994, p. 29), “o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder.” Assim, consideramos que a função da escola e o seu currículo influem e determinam o *habitus* dos professores. Acordamos com os autores sobre o reconhecimento das “relações de poder” e compreendemos como pesquisadores que “a tarefa de análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29). Reconhecemos e entendemos, pelos resultados deste estudo, que o *habitus* docente está presente nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

Se considerarmos neste estudo os documentos oficiais, a seleção de objetos do conhecimento, conforme a nova Base Nacional Comum Curricular, norteadora do ensino e da aprendizagem de música, poderemos identificar tais formas de dominação e legitimação, assim como compreender as relações de poder, e mesmo a imposição de um currículo determinado por grupos sociais. Ao nos apoiarmos em conceitos de Pierre Bourdieu, como arbitrário cultural, violência simbólica, dominação e legitimação, passamos a compreender que, na escola, em seu currículo, são reveladas relações de poder. Notamos que a legitimidade da autoridade pedagógica exercida pela escola é garantida pelo arbitrário cultural imposto pela sociedade por meio de seu currículo, legitimado como uma cultura neutra e igualitária. (NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Reconhecemos que as concepções de Pierre Bourdieu se associam ao ensino de música quando refletimos sobre a influência do currículo na formação acadêmica dos professores de música (como o currículo que me formou no ensino superior, contendo características e a predominância da música erudita europeia). E quando nos voltamos para a atuação dos professores de música, nos deparamos com um currículo escolar constituído por outros interesses, podendo, então, gerar a reflexão e a investigação de como se dão as práticas e atuações dos professores, ao que chamamos de *habitus* docente. Nomeamos assim, pois consideramos este o resultado das relações da formação acadêmica e do currículo de atuação docente.

O *habitus* incorporado dos professores pelo currículo em sua formação acadêmica musical legitima a presença de músicas oriundas de tradições e culturas não reconhecidas pelo público de alunos no ambiente escolar. Os professores, ao levarem para a sala de aula da escola pública tais músicas, encontram alunos que não possuem nenhuma vivência auditiva com certos tipos de músicas no seu cotidiano e ambiente cultural, o que torna bem mais complexa a apropriação do conhecimento musical por parte dos alunos. Ao trazer para a escola uma música erudita como legítima, os professores exercem perante os alunos uma violência simbólica, corroborando com o sistema de dominação. Os professores acabam por reforçar, assim, a força do currículo ao apresentarem uma música que não faz parte da cultura dos alunos, impondo-lhes a tal música como superior às demais músicas que possam pertencer ao repertório cultural dos alunos.

Acreditamos que os professores ao se depararem com as diretrizes, bases curriculares e documentos com orientações pedagógicas, vivenciam um embate para conciliar os interesses, tanto em nível de sua própria formação quanto em âmbito institucional, para a atuação pedagógica. A partir de então, caberá ao professor, em sua prática docente, harmonizar e aliar esses interesses que podem ser contraditórios, mas certamente geradores de ações e de um *habitus* docente que poderão continuar a reproduzir práticas dominantes, ou poderão promover um conhecimento musical que leve em consideração a cultura musical dos alunos. Tais constatações são verificadas e esclarecidas na pesquisa de campo, na investigação da constituição do *habitus* nas concepções e práticas de professores da rede municipal de Fortaleza.

2.5.2 Currículo emancipatório

Ao compreendermos o funcionamento das estruturas de nosso sistema curricular e as relações que o envolve, observamos que as estruturas atuam e reforçam a reprodução de

desigualdades culturais por meio de atividades pedagógicas, avaliativas e curricularmente legitimadas para as ações em sala de aula. Neste processo, a distribuição desigual de bens culturais e a manutenção histórica de heranças curriculares tornam-se tacitamente aceitas. Tais mecanismos de controle operam e permitem que os agentes envolvidos no processo, os educadores, sejam eles gestores escolares ou professores, continuem a reproduzir concepções, conhecimento, racionalidade e cultura da norma culta, preservando tradições escolares. Ao utilizar o termo de Apple (2006, p. 219) para a aceitação do processo como um consenso, uma “hegemonia”, percebemos o quanto a instituição de ensino é “responsável e responsiva” diante do mecanismo histórico e econômico em que o sistema escolar está inserido.

O docente formado, aquele que introjetou e domina a ciência de sua área disciplinar, o componente curricular, possui competências e condutas profissionais em sua área de conhecimento. Ele carrega consigo raízes curriculares e, ao chegar na escola, encontra no sistema escolar um controle dos seus próprios conhecimentos. Assim, os saberes do trabalho docente disputam lugar nos currículos escolares. Saberes docentes estes formados por currículos acadêmicos, mas também por uma “matriz socialmente interiorizada de onde florescem as ações, percepções e avaliações (inseparavelmente éticas, estéticas e afetivas), que configuram nosso modo de ser no mundo, isto é, nosso *habitus*.” (PETERS, 2013, p. 58). Encontramos, portanto, docentes, “sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados.” (ARROYO, 2011, p. 67). Além disto, Arroyo (2011, p. 47), da mesma forma, sinaliza o currículo como a cultura do intocável, onde a rigidez dos ornamentos curriculares impõe um mecanismo de controle dos próprios docentes.

Ao pensarmos que as práticas, valores e teorias empregados pelos professores (agentes) advindos do currículo acadêmico compreendem conhecimentos e saberes adquiridos, que moldam e determinam a identidade dos docentes, a qual foi construída ao longo do percurso formativo. Ao reconhecermos mecanismos econômicos, políticos e históricos, admitimos que “o próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle.” (ARROYO, 2011, p. 50). Desta forma, o docente desempenha o seu papel na reprodução, “na tradição seletiva, do consenso ideológico e da hegemonia.” (APPLE, 2006, p. 215).

Para Arroyo (2011, p. 50), o controle dos conhecimentos,

os enfrentamentos se concentram na avaliação dos conteúdos e da docência, formas sofisticadas de controle da criatividade e autoria docentes. O aumento dos controles docentes não é um capricho de um gestor de plantão, tem raízes políticas mais profundas. É um ritual de controle dos próprios conhecimentos. Nem todo conhecimento merece ser avaliado.

Docentes, agentes pedagógicos, com seu papel educativo tolhido por mecanismos de controle político-econômico e muitas vezes meramente burocrático-pedagógico e, embora possuidores de uma diversidade de saberes, uma conjunção de experiências e de significados éticos, políticos, estéticos e emocionais, estão submetidos ao “guarda-chuva” do currículo ou grade curricular. A grade curricular que protege e define conhecimentos legítimos, ao mesmo tempo que nega a possibilidade da inserção de novos conhecimentos e os considera ilegítimos.

Nesta perspectiva teórica norteadora da pesquisa educacional, o currículo para Sacristán (2013, p. 20)

tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

Nesta condição, o poder regulador do currículo é observado em vários aspectos estruturantes do campo educacional, que, juntos, provocam efeitos nos agentes envolvidos. Os conteúdos e temáticas, por exemplo, adquirem grande participação nesse processo, visto que estão totalmente relacionados a outros aspectos da estrutura, todos ligados como em uma rede. Os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos passam diretamente pelos professores, pois exigem uma elaboração específica para que possam ser transmitidos eficazmente. Surge, então, a “intermediação didática”, uma configuração específica do saber escolar, ou seja, para Sacristán (2013, p. 22), “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática, ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.” Uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído e diretamente ligada à prática docente.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Mesmo diante dessa concepção do domínio regulador do currículo, Sacristán (2013, p. 23) lança a reflexão de que “certas tradições podem e devem ser revisadas e modificadas.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Acreditamos que para romper com tradições sedimentadas e incorporadas na estrutura escolar, ou seja, no âmbito do currículo, há de se considerar as experiências sociais, de trabalho e de vida, os saberes docentes e até mesmo discentes. Arroyo

(2011, p. 117) enfatiza que a relação entre experiência e conhecimento pode ser reconhecida, visto que o conhecimento tem origem na experiência social. Tal concepção epistemológica abrange as vivências tanto dos educandos quanto dos educadores.

A proposta dos teóricos para intervir mediante essa condição imposta do controle, dos conteúdos estabelecidos pelo currículo e a “hegemonia” da aceitação tácita pela sociedade, passa pelo reconhecimento da pluralidade, da diversidade, do reconhecimento igualitário das diferentes experiências sociais e coletivas vivenciadas pelos docentes e discentes. O que se propõe é “articular saberes docentes da coletividade social com o currículo.” (ARROYO, 2011, p. 115). Neste sentido, a distância e a separação existentes entre experiências e conhecimentos se reduzem, havendo uma aproximação, porque os docentes ao levarem para a sala de aula as experiências sociais para integrarem o processo ensino-aprendizagem, permitem que os conhecimentos se tornem realmente significativos. Ao reconhecermos, na história vivenciada, os saberes acumulados que têm origem nas experiências sociais, econômicas e culturais, tornam-se conhecimentos legítimos e que fazem parte de um currículo construído pelos próprios integrantes do processo educacional.

Sobre a proposta de construção de um currículo, Saviani (2009, p. 41) declara que

por não restringir à transmissão de saberes – isto é, por voltar-se também para a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções etc. – é que a escola exerce esse poder criativo de, encarnando os conteúdos culturais, traduzi-los nas disciplinas escolares, que os transformam num tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade.

Nesse sentido, o papel da escola quanto à seleção e à distribuição de conhecimento, pode ser ressignificado, e se a escola desempenha um papel ideológico na reprodução e legitimação da produção de conhecimento, de modo que o currículo concretize o controle social, reafirmando o conhecimento como um instrumento de poder (SAVIANI, 2009, p. 49). Como educadores, podemos buscar desenvolver um currículo a partir do capital cultural dos alunos que sirva de base para o conhecimento.

Diante dessa possibilidade de construção do currículo comprometido com os saberes da sociedade, a produção e distribuição dos conteúdos democraticamente e o exercício da docência, a prática docente torna-se mais ativa de acordo com a realidade social. Saviani (2009, p. 49) nos mostra que a “construção do currículo na sala de aula, num processo permanente de descoberta (em que professores e alunos são pesquisadores), segundo os princípios da **interdisciplinaridade**” (SAVIANI, 2009, p. 49, grifo da autora), ou seja, ao elaborar saberes sociais, os professores exercem uma mediação entre o “conhecimento

espontâneo e o sistematizado”, favorecendo tanto ao docente quanto aos discentes, acesso ao conhecimento científico, possibilidade que se descortina a partir de um processo de coparticipação e diálogo, onde se supera a hierarquização de disciplinas e conteúdos, fortalecendo os agentes envolvidos para uma educação igualitária e emancipatória.

Segundo Santos (2011), um projeto educativo emancipatório e multicultural permite e exige uma mudança na racionalidade dos conhecimentos que são difundidos na escola. O autor afirma que se faz necessário substituir a aplicação técnica da ciência para uma aplicação edificante, pois a ciência moderna trata os problemas sociais e políticos como meras questões técnicas, excluindo aspectos humanos nas soluções científicas. Esta ideia não se constitui apenas de uma condição política, mas faz parte do sistema social e está presente no cotidiano em todos os espaços sociais. A respeito de tal perspectiva, Santos (2011) nos apresenta a possibilidade de um currículo crítico e emancipatório.

A proposta de Santos (2011) poderá favorecer o saber dos alunos com processos educativos que estejam em acordo com a realidade dos sujeitos, isto é, que são desenvolvidos a partir de suas próprias culturas. Oliveira (2012, p. 3) afirma que os currículos envolvem “os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global.”

Ao pensarmos o currículo nessa condição, voltamos a pensar que o saber é socialmente construído e, assim, pensamos o currículo como construção e não como uma imposição arbitrária. Para Moreira (2012, p. 181), “as raízes de um currículo se remetem sempre à cultura, à história e a distintos interesses sociais.” Assim, o currículo imposto e hierárquico não condiz com tal perspectiva, pois um currículo emancipatório fundamenta-se em um projeto político-pedagógico que valoriza o papel criativo e formativo do professor, e leva em consideração o contexto sociocultural dos alunos. Compreendemos o currículo emancipatório aquele que possui uma política de acesso, que valoriza os saberes escolares e que é construído historicamente.

Ao considerarmos o currículo emancipatório de Santos (1996), buscamos contemplar não apenas a dimensão cognitiva, mas psicomotora, ético-política e afetiva, visto que, para o autor, as dimensões são indissociáveis, unem o político com o epistemológico e leva em consideração os agentes envolvidos no processo. Trazemos para esta reflexão sobre currículo, suas propostas epistemológicas que não tratam apenas do saber científico, mas das argumentações importantes que envolvem questões sociais e de construção democrática.

Para Santos (1996), a estrutura escolar exclui alunos e conhecimentos divergentes, adversos com relação aos modelos padrões dominantes. Sua proposta visa unir teoria e prática, em um processo de reflexão e ação. Um processo de construção curricular, de criação vivenciado pelos professores e alunos a partir do diálogo entre as referências trazidas pelos professores e os contextos culturais dos alunos. A este processo de construção política, Santos (1996) chama de conflito, pois há um embate em torno dos conhecimentos legitimados pela sociedade e os saberes advindos das culturas das comunidades. Neste sentido, o autor afirma que

o conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 33).

Assim, Santos (1996) defende a discussão de um projeto educacional emancipatório em que ações pedagógicas e os conflitos resultantes destas ações não são apenas um produto e um apanhado de novos conhecimentos, mas carregam muitas emoções e sentimentos, permitindo conteúdos significativos. Nesta perspectiva,

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

Deste modo, o diálogo poderá fomentar múltiplos conteúdos a partir de uma experiência pedagógica gerada pelo conflito entre o emprego da ciência e da aplicação técnica em busca da emancipação. Assim, buscamos propostas e práticas curriculares que possam legitimar os diferentes agentes participantes do processo educativo como a cooperação entre saberes. Encontramos, portanto, um princípio freiriano⁹ no diálogo entre os saberes e as especificidades diferentes de cada contexto. Referenciamos, também, perspectivas pedagógicas que envolvem aspectos da construção curricular e da relação escola e sociedade, ou seja, concepções sociológicas como a de José Carlos Libâneo, com a pedagogia crítico-social dos

⁹ A *práxis* de Paulo Freire nos traz uma perspectiva educacional progressista, que aponta a natureza política da educação e a potencialidade das relações dialógicas como caminhos crítico, humanizador e democrático para a transformação das pessoas e de seus contextos. Esta premissa freiriana ainda se mostra extremamente necessária à superação das formas de opressão e conservadorismo encontrados nos processos de ordens social, administrativa e política que nosso país vivenciou nos últimos anos e ainda se mantêm crescentes.

conteúdos e de Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica. Encontramos nas propostas pedagógicas mencionadas a concepção do saber construído socialmente, onde os agentes envolvidos (alunos) apropriam-se do conhecimento sistematizado por uma atuação pedagógica do professor por meio de uma elaboração ativa do sujeito em interação com o objeto e outros sujeitos (SAVIANI, 2009, p. 57). E, ao nos ancorarmos na perspectiva teórica de Santos (1996) para currículo, poderemos propor práticas curriculares emancipatórias legítimas e legitimadas pela cultura local.

O enquadramento teórico de caráter educacional considera, reconhece e valoriza o meio cultural de origem dos alunos, não apenas como recurso para facilitar a aprendizagem, mas para partilhar e construir novos conhecimentos. Na educação musical, conforme Albuquerque e Teixeira (2015, p. 334), pode-se levar em consideração as preferências musicais dos alunos, “construídas socialmente, através do círculo familiar, das amizades, do ambiente sonoro e digital que cerca o indivíduo e é massageado pelas ofertas da indústria cultural” implicando, portanto, na compreensão dos significados da identidade cultural e na utilização deles para desenvolver a aprendizagem musical.

Diante de tal concepção, compreendemos que a música inserida no componente curricular de Arte/Educação Musical não deve ser compreendida apenas como um conjunto de sons, mas sim transmitida como um comportamento expressivo, culturalmente relativo, importante no processo de construção da identidade sociocultural do indivíduo (CÔRTE-REAL, 2001, p. 169). Para tal, os professores poderão entender a música como um fenômeno culturalmente contextualizado, pois “uma educação musical abrangente e socialmente significativa deveria levar em consideração todos os aspectos da organização da prática musical (produção, distribuição e consumo), bem como todos os aspectos do significado musical.” (PEREIRA, 2012, p. 245). Consideramos, então, que o contexto sociocultural reflete sobre a flexibilidade dos conteúdos para um ensino verdadeiramente significativo para todos os envolvidos no processo. Reconhecemos e consideramos importantes estes posicionamentos científicos, pois nos permitem e, antes de tudo, nos levam a uma reflexão e flexibilidade curricular.

2.6 Das disposições, reflexividade e autoanálise

Consideramos em nossa pesquisa o agente social professor, não apenas com sua experiência docente, mas sua trajetória de vida, por acreditarmos que cada um constrói sua história, cuja subjetividade de suas concepções evidencia-se em ações e práticas. Inicialmente,

amparamo-nos na teoria da ação de Pierre Bourdieu, da qual se pode descrever experiências das práticas sociais. A praxiologia de Pierre Bourdieu, que nos permite ultrapassar a dicotomia entre o mundo objetivo (das estruturas sociais) e o subjetivo (das estruturas mentais), pois a partir da sua teoria, compreendemos as duas perspectivas como parte constituinte do mundo social e do agente social. Assim, consideramos a praxiologia de Pierre Bourdieu como base teórica e, ao mesmo tempo, metodológica de análise ao estudarmos o agente social professor.

Temos tal entendimento devido aos agentes sociais estarem posicionados em lugares diferentes no campo, ou seja, temos uma forma objetiva de compreensão e análise, como Peters (2013, p. 51, grifo do autor) afirma ser as

diferenças entre contextos sócio-históricos diversos como também das diversas **posições** diferenciais ocupadas pelos indivíduos em um mesmo espaço social, mais precisamente em função das coações estruturais que tais posições exercem sobre os universos representacionais dos agentes.

Entendemos também que esses mesmos agentes sociais carregam consigo um conjunto de disposições socialmente adquiridas. Isto é, disposições objetivas e subjetivas para agir e pensar de determinadas maneiras e com base no aspecto: “a investigação da sociogênese das disposições práticas e esquemas interpretativos dos atores torna possível captar com maior precisão os “significados objetivos” de suas condutas.” (PETERS, 2013, p. 51). Portanto, a ideia de *habitus* trazida por Pierre Bourdieu compreende os dois aspectos: a influência da sociedade sobre o agente que incorpora formas de pensar, sentir e agir; e a ação do agente que atua em determinado campo social, ou seja, o agente ao incorporar o meio social que compreende estruturas objetivas, internaliza pela sua subjetividade disposições sociais e mentais.

Estudamos, portanto, o *habitus* docente como condutas não intencionadas e inconscientes. Estas constituem e representam as práticas reproduzidas do contexto sócio-histórico, curricular e até mesmo profissional dos professores. Tal hipótese, conforme afirma o professor Peters (2013, p. 51), mediada pela praxiologia de Pierre Bourdieu, tece conceitos específicos da lógica da prática, considera os agentes sociais e a relação desta prática com seus contextos estruturais de ocorrência. Tal perspectiva teórica posiciona Pierre Bourdieu como um autor estruturalista-cognitivista, primeiro quando se afirma

por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos [...], estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, os capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. (BOURDIEU, 2004a, p. 149).

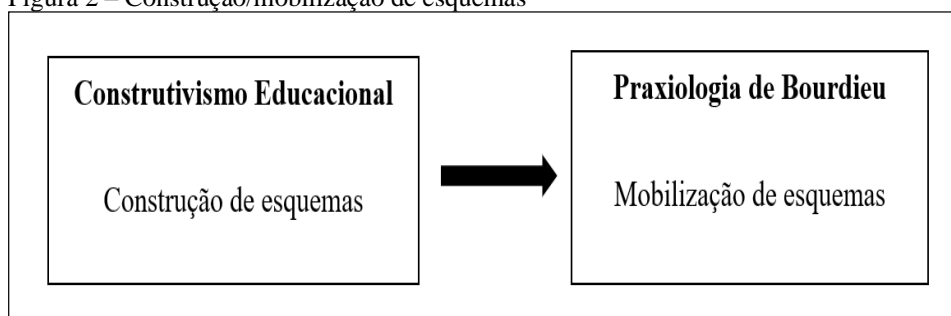
Bourdieu (2004a, p. 149) também se posiciona teoricamente

por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

Compreendemos, portanto, as estruturas objetivas como orientadoras das práticas dos agentes, dos esquemas de percepção, pensamento e ação, visando conservar ou transformar as estruturas sociais. Isso porque o *habitus* é tanto “as estruturas objetivas como orientadoras de práticas e representações dos agentes” quanto as “representações subjetivas que constituem coações estruturais em que pesam nas interações.” Tais estruturas sejam objetivas e subjetivas, “estão numa relação dialética.” (BOURDIEU, 2004a, p. 152). Inicialmente, ao pensarmos a partir da perspectiva construtivista e das práticas rotineiras do campo da educação, apreendemos que os hábitos podem se constituir em *habitus*, pois ao serem internalizados pelos agentes quando estão em um campo social, realizam uma ação sem a necessidade de ficar lembrando de como se deve agir. O referido fato ocorre porque os agentes já possuem esquemas e construíram aprendizagens, não havendo mais a necessidade de ficar lembrando ou mesmo pensando como se faz para praticar a ação em questão. Aparentemente isso mostra-se como natural, o que na realidade é o *habitus* incorporado.

Para ilustrar melhor tal descrição, elaboramos a figura seguinte:

Figura 2 – Construção/mobilização de esquemas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quando os agentes mobilizam os esquemas de apreciação, de percepção, eles se posicionam dentro do campo, da mesma forma quando acessam bens legitimados pela sociedade em seu próprio benefício, isto é, ações que dependem dos esquemas cognitivos interiorizados, como também da socialização, do posicionamento no campo (espaço social).

Conduitas como essas ocorrem devido aos agentes possuírem diferentes capitais e mobilizá-los em busca de seus interesses dentro de um campo social específico, tornando possível e favorecendo tais ações no campo.

No campo, a disputa por capitais, bens e recursos simbólicos é desigual. As posições dentro do campo implicam em condições de existência, de modo que os agentes sociais situados em diferentes posições e por uma distribuição desigual dos capitais socialmente valorizados, sejam eles saberes ou mesmo vantagens de mobilidade dentro do campo, se diferenciam. As condições de existência ocorrem em função das posições objetivas que ocupam no campo pelas relações sociais, ou seja, por um condicionamento subjetivo, as disposições para o mundo social são interiorizadas, deixando na subjetividade dos agentes suas sedimentações em forma de disposições para agir e pensar.

Se o espaço social é objetivamente estruturado a partir das posições que os agentes ocupam em um dado campo, a estrutura objetiva de relações contempla também os aspectos históricos em constante movimento dos agentes nele posicionados. Isto pela razão de

os propulsores subjetivos da conduta internalizados ao longo de uma trajetória biográfica submetida às exigências de determinadas condições sócio-históricas de existência apresentam-se, ante um certo palco ou *milieu* de ações e relações societárias como **disposições** ou **propensões**. (PETERS, 2013, p. 54, grifo do autor).

Encontramos nas condições físicas, sociais e nos eventos históricos o que propicia a ação do agente no ambiente social. Sendo, portanto, o *habitus*, o instrumento de mediação que manterá a relação dialética entre as estruturas objetivas e subjetivas, a força motriz dos interesses e das vontades dos agentes. A prática e ação do agente dependem igualmente da sua história pregressa de socialização, das disposições que adquiriu em sua trajetória. Diante desta observação, podemos afirmar que Pierre Bourdieu quando enfatiza o *habitus* atribuindo o enfoque relacional aos outros elementos que constituem sua teoria como campo e capital, visa demonstrar a dinâmica existente nos espaços sociais. Para verificarmos o *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza, não nos basta apenas mapear sociologicamente um grupo de agentes em um determinado espaço social, mas situá-los historicamente, compreendendo que o conjunto de suas concepções e práticas nos permite desvelar o *habitus*, as suas formas de pensar e agir.

Ao pensarmos nas disposições, temos em vista que Bourdieu (2002) nos esclarece, mesmo em uma nota de rodapé, que o seu conceito está vinculado à concepção de *habitus*, como “o resultado de uma ação organizadora”, ou seja, a noção que se aproxima do termo estrutura

como “uma maneira de ser, um estado habitual”, e no sentido do corpo e por isso entendemos como incorporado; e “em particular, uma **predisposição**, uma **tendência**, uma **propensão** ou uma **inclinação**.” (BOURDIEU, 2002, p. 163, grifo do autor). A princípio, Pierre Bourdieu nos mostra que a trajetória dos agentes não é uma escolha de cada um, mas sim o produto do espaço estruturado e com disposições e propensões específicas advindas do espaço social.

O autor ainda afirma que nesse sentido, “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40), ou seja, se as determinações sociais pesam sobre os agentes também sob as formas de predisposição e tendência, o *habitus* como fator estruturante atua de modo que pode favorecer “um confronto dialético com as orientações de conduta fabricadas por uma reflexão consciente dos atores sobre suas próprias práticas, como resposta à defrontação com um ambiente social estruturalmente modificado.” (PETERS, 2013, p. 55). Reafirmado o fator estruturante e estruturador do *habitus* que irá nos permitir uma análise da sociogênese dos agentes, a partir dos relatos de suas experiências vividas, cristalizadas ou incorporadas sob a forma de disposições para agir, sentir, perceber, crer, pensar, julgar, apreciar (LAHIRE, 2013), suas interações, contradições e conflitos, sejam interpessoais ou mesmo intrapessoais consigo mesmo ou com o campo, poderemos nos aproximar da complexidade, da infinidade de experiências que constituem as trajetórias individuais. E, com base na perspectiva bourdiesiana, poderemos compreender e narrar as trajetórias dos agentes a partir de suas posições ocupadas no campo, para isso um esquema de análise e de instrumentos de investigação é utilizado na constituição de categorias e elementos apoiados no binômio *habitus*-campo mediado por capitais adquiridos e mobilizados pelos agentes.

Uma abordagem metodológica usando materiais biográficos, como histórias de vida a partir da concepção de Corcuff (2001) pode, dentro da perspectiva construtivista, ser enfeixada, onde as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos (MONTAGNER, 2007, p. 249). Montagner (2007, p. 253) nos recomenda situar claramente os agentes sociais em seu grupo social, procurar narrar e delinear a trajetória dos grupos nos diversos campos, ou seja, compreender o campo que envolve percorrer a história dos agentes, as trajetórias individuais e coletivas via *habitus*.

Essa concepção também foi trazida por Bourdieu (1996a, p. 82) em seu texto “Ilusão biográfica”, quando afirma que

não podemos compreender uma trajetória [...] a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo

número de estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontam no mesmo espaço de possíveis.

Tal afirmação permite fortalecer o procedimento de pesquisa escolhido, ao adentrarmos no campo e situarmos o agente, compreendermos o ensino de música na escola da rede municipal de Fortaleza e a história docente de seus professores, suas trajetórias individuais e coletivas. Bourdieu (1996a), no mesmo texto, também afirma sobre o uso das histórias de vida como procedimento de pesquisa. Fala em “noções do senso comum”, “criação artificial de sentido”, aproxima-se do modelo oficial de si, carteira de identidade e *curriculum vitae*, “representação privada de sua própria vida” e de um “discurso romanesco”, mas ao examinar a obra de Pierre Bourdieu, vimos com critério essa exposição do autor. E com base em seu próprio entendimento, não podemos dar um sentido completo as histórias, pois muitas vezes elas se perdem pelos próprios agentes, sujeitos históricos e constituídos socialmente, mas teremos a possibilidade de “na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência.” (BOURDIEU, 2012, p. 701). Assim, estaremos nos aproximando do que preconiza Ferrarotti (2014, p. 45) em uma pesquisa que visa ao “universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular.”

Se o *habitus* tende a perdurar como também depende da dinâmica e do movimento do campo, ele origina e unifica as práticas dos agentes constituídas para que possam se adequar à movimentação do campo. Neste contexto, Bourdieu (2017, p. 312) afirma o

porque suas disposições tendem a reproduzir não a posição de que elas são o produto, apreendida em determinado momento, mas o pendor no ponto considerado da trajetória individual e coletiva. O *habitus* [...] é o pendor da trajetória social, individual e coletiva tornado propensão pela qual essa trajetória ascendente tende a prolongar e realizar-se.

Diante dessa realidade da “vastidão humana”, optamos pela objetivação do *habitus*, o produto durável, mas não imutável do processo de interiorização social (MONTAGNER, 2007, p. 252). Assim, poderemos investigar a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza, sua tessitura de *habitus* coletivo. Com isso, é possível perceber algumas alterações individuais, o que pode confirmar o distanciamento de um padrão social, e essa constatação vem fortalecer as características do *habitus* das carreiras coletivas dos docentes de outras carreiras, também docentes individuais. Compreendemos que a construção da trajetória social se faz como um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias, o que corresponde à construção do *habitus* como sistema das

disposições socialmente constituídas, caracterizando um grupo de agentes (BOURDIEU, 2011, p. 191).

A tarefa de compreensão da trajetória dos agentes, como orienta Bourdieu (1996a, p. 82), deve ocorrer pelo conhecimento prévio dos estados do campo, do conhecimento das relações objetivas e como estas se vinculam. Como pesquisadores também estamos vinculados a uma base teórica, seja ela antropológica, psicológica ou sociológica, e encontramos na narrativa dos agentes uma fonte para melhor conhecermos o campo. Se situamos nossa posição na abordagem bourdiesiana e entendemos que todo campo possui uma *illusio* específica que requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, que expressa o reconhecimento tácito de seus participantes no valor do que ali está em jogo (AGUIAR, 2017, p. 231) e, minimamente, poderemos identificar a *illusio* desse campo a partir da narrativa dos agentes.

Entretanto, com o olhar de pesquisadores e investigadores munidos de métodos de pesquisa, mas também como agentes do campo, poderemos conhecer melhor as possibilidades de investimento, as estratégias e disputas por posicionamentos, pois possuímos o conhecimento prático de como se opera no campo, porque, conforme afirma Aguiar (2017, p. 232),

essa ilusão necessária sobre si mesmo e sobre o mundo decorre exatamente da adesão ao conjunto de dogmas implícitos, crenças fundamentais, enfim à mesma *doxa*, que veicula os valores daquele universo, determina o que é importante, as apostas em jogo, ou o que deve ser negligenciado.

Ao nos aproximar de nosso objeto de pesquisa, reconhecemos a *illusio* do campo, “essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (BOURDIEU, 1996a, p. 139-140). Nos reconhecemos nas narrativas dos agentes sociais e podemos transformá-las em uma reflexão, uma autocrítica fundamentada sociologicamente.

Em uma análise sócio-histórica a partir das narrativas dos professores de Arte/Música poderemos perceber a relação dialética entre *habitus* e campo, assim como entre a estrutura estruturada e predisposta a funcionar como estrutura estruturante, um diálogo entre a interioridade subjetiva e a exterioridade objetiva, e ainda as disposições dos agentes diante das condições sociais estabelecidas. Como professora de Arte/Música da rede municipal de Fortaleza, poderei encontrar familiaridades nas trajetórias biográficas, mas preliminarmente reconheço meu exercício para uma reflexão consciente com relação às práticas docentes de meus pares, dos sujeitos da pesquisa e o meu esforço para realizar a auto-objetivação ou uma objetivação participante (BOURDIEU, 2003).

O exercício dessa reflexão consciente, a qual chamamos de reflexividade, é uma atividade árdua, pois não consiste apenas em um procedimento de pesquisa, mas em uma atitude do pesquisador/observador. Montero (2017, p. 33) chama tal atitude de “cognitiva autorreferida na qual o observador e suas ações se tornam parte do modo de conhecer o mundo.” Entretanto, nas pesquisas da área da Antropologia se considera que aspectos de formação e da colocação social com suas relações e as maneiras de agir e pensar do observador afetam as situações observadas, como também do modo de percepção sobre a prática cultural que envolve uma consciência crítica e de análise dos agentes sobre ela mesma (MONTERO, 2017, p. 34), ambos os aspectos trazem consigo a dimensão interpretativa do objeto.

Assim, relembro meus estudos de Etnomusicologia, nomeadamente do autor Steven Feld (1982, p. 238), e de sua pesquisa etnográfica dos Kaluli em Papua-Nova Guiné, quando afirma que “a análise deve coexistir com a síntese para que os etnógrafos testemunhem e sintam as dimensões emocionais da forma e expressão culturais.” Em outro estudo da mesma natureza, com os povos do Xingu, no estado do Mato Grosso, Antony Seeger (1987, p. 128) afirma que cantar “era uma maneira essencial de articular as experiências de suas vidas com o processo de sua sociedade.” Diante de tais pesquisas, as quais muito significaram para que eu pudesse compreender como ocorrem os estudos culturais por meio de um procedimento de etnografia, foi possível observar que a descrição e interpretação das experiências com os sujeitos de pesquisa em determinados contextos sociais não são suficientes, pois acredito e reconheço como Seeger (2004, p. 83) que, “a performance musical é parte da criação da vida social tanto quanto qualquer outra parte da vida, e que a criação e a recriação de relacionamentos através do canto cerimonial criam um contexto social que influencia outros contextos semelhantes.” Desta forma, percebemos a necessidade de maior abrangência e influência de contextos históricos, sociais e mesmo culturais.

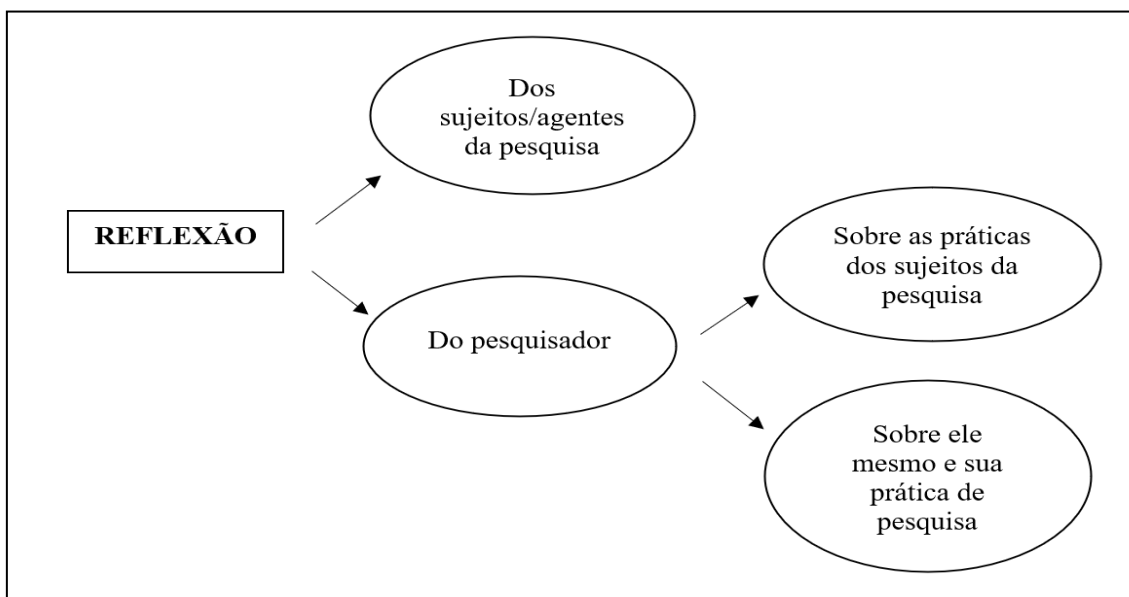
Ao recordar tais trabalhos, reconheço que as abordagens compreendem não apenas aos processos performáticos dos sujeitos de pesquisa, mas que para uma descrição significativa dos representantes sociais e das suas performances musicais, a análise e compreensão da música como elemento sociocultural, os procedimentos metodológicos empregados levaram os pesquisadores ao exercício da reflexividade, somente no sentido de reflexão, não por ignorar os determinismos sociais que constituem os sujeitos-objeto, mas por aplicar apenas mecanismos interpretativos. Isto posto, encontrei na perspectiva de “objetivação participante” proposta por Bourdieu (2003), a oportunidade de estudar as condições sócio-históricas que me constituíram professora de música da rede municipal de Fortaleza. Bourdieu (2003, p. 43) entende como objetivação participante “a objetivação do sujeito da objetivação, do sujeito que analisa, ou seja,

do próprio pesquisador.” A proposta, portanto, consiste no próprio pesquisador colocar-se como objeto.

A reflexividade aplicada à Antropologia acontece como uma exploração do objeto, no sentido de melhor examinar e interpretar o contexto social do sujeito-objeto, mas não como uma experiência vivida, uma experiência de observação, justamente por o observador ser um *outsider*. Outra perspectiva é aquela que, no campo, o objeto está posicionado, sendo ele, então, *insider*, e se reconhece como sujeito-objeto, aspecto fundamental da proposta de objetivização participante ou auto-objetivização de Pierre Bourdieu. O sujeito-objeto, como parte integrante do campo, compreende sua *illusio*, suas relações e interesses; o próprio pesquisador compreende a *doxa* e incorpora *habitus* específicos do campo, e, diante desta condição, se autoanalisa e analisa sua prática cientificamente.

Substancialmente, a reflexividade possui essas especificidades como parte constante da prática científica e poderá ocorrer conforme a ilustração que elaboramos e apresentamos logo a seguir.

Figura 3 – Objetivização participante



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O exercício da reflexividade vai muito além do que a relação entre sujeito e objeto, pois implica reconhecer o contexto relacional existente entre os agentes e o próprio pesquisador como objeto, ocorrendo, portanto, a auto-objetivização. Passeggi (2014, p. 232), inicialmente, considera sobre este procedimento de pesquisa uma produção de conhecimento em que

se conclui em múltiplos momentos de reflexividade (inter) relacional. [...] Nesses diferentes momentos, a reflexividade dos parceiros da interação entra em jogo para que cada um possa compreender a si mesmo e ao outro, no esforço de afirmar, duvidar, sugerir.

O conhecimento produzido é coletivo, e não apenas pelo pesquisador. Outro aspecto do trabalho reflexivo permite fortalecer o processo dialético possibilitado pela mediação do *habitus* entre os contextos estruturados de formação do agente para os contextos estruturados de atuação, ou seja, a partir de sua agência, explorando a sistemática das estruturas sociais objetivadas na subjetividade do agente sob a forma de um *habitus* (PETERS, 2013, p. 60). A consciência reflexiva do agente intervém entre as disposições práticas habituais e o contexto estrutural objetivo, possibilitando **interação intrassubjetiva** em processos de deliberação reflexiva (PETERS, 2013, p. 63, grifo do autor). Sobre este processo dialético, Acevedo (1998, p. 165) destaca que ele se dá “entre as estruturas objetivas que configuram o espaço social e as estruturas incorporadas no corpo dos agentes sociais em forma de disposições e conhecimentos práticos do mundo.” Tal relação em que o sujeito é o próprio objeto escapa de concepções do senso comum, onde não há um retorno de aprendizagem, de reciprocidade entre os sujeitos, o que para Bourdieu e Wacquant (1992), essa condição é fundamental no fazer sociológico, sendo o exercício da reflexividade o que nos permite descobrir o social no interior do individual, o universal escondido na profundidade do individual. O referido pensamento da lógica da prática e da reflexão teórica sobre a prática consiste em fazer da sociologia uma tentativa de transformar o “olhar” pelo qual construímos o mundo social.

O fazer sociológico proposto por Pierre Bourdieu propicia o conhecimento dos próprios agentes dos determinismos sociais que neles atuam, das estruturas que neles operam. A compreensão e o reconhecimento dos mecanismos de dominação social poderão possibilitar uma transformação, inicialmente do mundo subjetivo dos agentes, e a partir de então promover uma transformação do mundo social. Peters (2013, p. 57) nomeia este trabalho de “investigação autocognoscitiva”, visto que mobiliza uma ferramenta de autosocioanálise, ele conclui que o “trabalho reflexivo pode ter um papel emancipatório ou libertador.” Esse autoconhecimento, que favorece e nos sugere a uma autonomia e emancipação, leva-nos a uma transformação nas concepções e práticas.

Trazemos mais uma vez o pensamento de Bourdieu (2004a, p. 29) para nossa pesquisa, pois

a análise das estruturas mentais é um instrumento de libertação: graças aos instrumentos da sociologia, é possível realizar uma das eternas ambições da filosofia,

que é conhecer as estruturas cognitivas (no caso, as categorias do entendimento professoral) e ao mesmo tempo alguns dos limites mais bem escondidos do pensamento.

Esta pesquisa, que se propõe investigar a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza, se apresenta e se identifica como um trabalho de reflexão mediante seus próprios relatos de experiências, de suas trajetórias, indicando diferenças reais que separam, tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) ao procurar não na singularidade dos agentes, mas nas particularidades de “histórias coletivas” diferentes das suas concepções e práticas (BOURDIEU, 1996a, p. 15).

Ao pensarmos em um determinado campo e o conjunto de posições nele existente, percebemos que tais posições estão intrinsecamente associadas às práticas e aos capitais. O vínculo entre ambos, portanto, está relacionado às posições sociais ocupadas no campo, as disposições (*habitus*) e até mesmo as decisões que os agentes possuem e tomam para ocupar posições no campo. Conforme Bourdieu (1996a, p. 18, grifo do autor) enuncia, “uma leitura adequada da análise da relação entre **as posições sociais** (conceito relacional), as **disposições** (ou os *habitus*) e as **tomadas de posição**, as “escolhas” que os agentes sociais fazem nos domínios da prática”, nos permite levar em conta não apenas o *habitus* advindo do meio familiar e acadêmico, mas considerar o *habitus* adquirido pelas escolhas e decisões, da trajetória social e da posição ocupada pelos agentes no campo.

Pudemos compreender que o *habitus* é adquirido através de uma trajetória; é o conhecimento assimilado pelos agentes nos espaços sociais que ele frequenta ou participou. E assim, pudemos perceber que na individualidade há a presença de uma coletividade específica de determinados espaços sociais e de uma determinada época. Isso porque o *habitus* é tanto individual quanto coletivo, visto que é a interiorização da exterioridade, como também a exteriorização da interioridade. Enquanto “o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura” (BOURDIEU, 2011, p. 349), dos espaços sociais em um determinado tempo histórico, ou seja, o processo de interiorização de disposições duradouras. Este mesmo sistema experimenta uma atualização pela prática.

De modo que, embora o *habitus* oriente escolhas sistemáticas já inconscientes, interiorizadas, ou incorporadas,

as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e

apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (BOURDIEU, 2004a, p. 158).

Encontramos, portanto, um sistema aberto de disposições que permite uma relação dialética da interioridade e exterioridade. Descobrimos na proposta teórica de Pierre Bourdieu, os princípios para nortear e fundamentar a compreensão da constituição do *habitus* docente, de suas disposições, bem como suas transformações a partir de suas relações advindas de suas trajetórias de vida.

Este estudo nos possibilita, também, desvelar o modo como as estruturas sociais são reproduzidas nas concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores. Compreendemos que o campo da educação musical da rede municipal de ensino de Fortaleza atua com uma *doxa* que “cria um reconhecimento não formulado nem discursivo, mas internalizado e prático.” (DEER, 2018a, p. 155). Percebe-se, a partir de então, que os professores desconhecem as formas de arbitrariedade social existentes no campo, e podem até mesmo contribuir para a reprodução e a manutenção da *doxa* existente, das estruturas e ligações sociais. Conforme afirma Deer (2018a, p. 156), “nos corpos e nas mentes, nas expectativas e no comportamento” desses professores.

Sendo, então, a *doxa* que designa práticas e atitudes dos agentes no campo, e por estar intimamente ligada ao campo e ao *habitus* dos agentes, podemos compreender a partir de tal entendimento, a sua atuação tanto nas estruturas sociais quanto nas estruturas mentais. E, deste modo, disposições de ordens objetiva e subjetiva atuam com caráter arbitrário, de forma que os agentes podem reproduzir, reforçando, assim, em suas práticas a *doxa* do campo, bem como por meio de suas concepções.

Para Deer (2018a, p. 163), as condições sócio-históricas específicas do surgimento do campo ao serem ignoradas, tornam a *doxa* constitutiva não questionada e fortalecem o próprio campo com autonomia e diferenciação de outros campos. Compreendemos, então, quanto mais autônomo o campo, mais ele possui pressuposições, predisposições, e com uma *doxa* própria de natureza arbitrária que articula e mobiliza capitais culturais, simbólicos, econômicos e sociais para seu fortalecimento e manutenção. A partir do referido posicionamento a respeito do campo da educação musical da rede municipal de Fortaleza, podemos indagar e refletir: esse campo é autônomo? Possui relevância e influência nas inter-relações com outros campos?

Bourdieu (2001, p. 133-135), ao se referir sobre campos científicos, afirma que

a necessidade da razão encontra-se instituída em graus diversos na realidade das estruturas e das disposições [...] sob o controle dos fatos, que obriga a aderir a um realismo crítico e reflexivo, rompendo ao mesmo tempo com um absolutismo epistêmico e com o relativismo irracionalista.

Ao estudarmos a teoria de Pierre Bourdieu, reconhecemos como fundamento epistemológico das Ciências Sociais, o entendimento das estruturas e suas inter-relações sociais, bem como o conhecimento reflexivo diante destas estruturas. E, ao nos posicionarmos como pesquisadores, procuramos simultaneamente compreender e nos distanciar da *doxa* do campo, em um exercício de reflexividade. A abordagem baseada em uma epistemologia crítica significa examinar não apenas um objeto, mas significa que o pesquisador realiza um esforço intelectual ao reconhecer a sua posição objetiva no campo. Em certa medida, os pesquisadores manifestam seus pontos de vista sobre o mundo social e a compreensão das práticas que são o objeto de seus estudos. Assim, as condições práticas de existência, as estruturas sociais e os mecanismos de reprodução passam a ser reconhecidos e amplamente considerados com forte significância pelos pesquisadores ao reconhecerem sua própria posição objetiva no campo. Para Bourdieu (2003), a “objetivação participante” do agente pesquisador é uma tentativa de compreensão do mundo social.

Para o autor, a reflexividade não implica em atribuir a percepção e compreensão de senso comum como uma autocrítica, pois tal proceder acabará por retratar a “ordem dominante”, reforçando-a. Assim, cabe ao pesquisador social reflexivo mediar “qualquer emancipação verdadeira da *doxa* predominante.” (DEER, 2018b, p. 266). Isto é, perceber como ocorre a reprodução das estruturas e as suas relações no mundo social. Ao relatar minha própria trajetória e experiências na docência, evidencio esta abordagem reflexiva quando objetifico minhas relações com o objeto de estudo (*habitus* docente), minha posição e ação no campo.

A proposta teórico-metodológica de Pierre Bourdieu a respeito da reflexividade não significa apenas uma reflexão de si mesmo, mas tornar-se objeto da pesquisa, por isso a conceituação de “objetivação participante”. Assim, podemos “refletir sobre as condições históricas do aparecimento de um campo [...] as condições práticas de sua existência, as estruturas sociais e condições que embasam o domínio de seu discurso e os mecanismos de sua reprodução.” (DEER, 2018b, p. 255). O esforço reflexivo nos permite evidenciar categorias, percepções e as estruturas que constituem o campo. Tal proposta de análise para a compreensão

do campo possibilita uma ação emancipatória em relação ao campo, desnaturalizando e desvelando determinismos sociais.

Essa concepção de análise de pesquisa e de autoconhecimento implica em uma mudança diante das representações do campo e das suas estruturas que, questionadas, passam a ser combatidas na prática. Justamente porque o conhecimento e o reconhecimento dos determinismos sociais levam-nos a uma consciência crítica para uma transformação, tanto subjetiva quanto social. O exercício da reflexão em questão, nos permite compreender para melhor atuar profissionalmente e socialmente.

3 HISTÓRIA DE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA

Por isso é que agora vou assim
 No meu caminho.
 Publicamente andando.
 Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho do novo
 É o jeito de caminhar.
 Aprendi (o caminho me ensinou)
 A caminhar cantando
 Como convém a mim
 E aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho. (MELLO, 2017, p. 11).

A “bússola” que guia nossa pesquisa na coleta dos dados a que chamamos, em concordância com Goodson (2019, p. 121), é uma construção e segue um escrutínio no qual podemos contar nossas histórias individuais e compreendê-las como uma cultura ampla e histórica da sociedade individualizada. Com o foco nas histórias de vida, podemos perceber com um olhar retrospectivo que nos oferece pela narrativa, uma visão do social a partir da vida individual. O autor chama de “retratos pessoais” como ponto de partida para a “aprendizagem narrativa”, a qual denominamos de formação e uma autoanálise da trajetória formativa que foi expressa nas narrativas.

Ao reelaborar suas histórias de vida, os agentes se apresentam como o produto das experiências e de suas próprias reflexões, um processo formativo com o “olhar” no passado evidenciado pelas trajetórias vividas. Goodson et al. (2010) nomeiam como um conjunto de valores que foram construídos, desenvolvidos no passado como “repertório”, “capital narrativo” que ajuda a navegar pelas mudanças e transições, e que foi central para as histórias de vidas dos agentes. O rumo do percurso metodológico nos conduz por pontos de referências fulcrais nesta pesquisa, na investigação entre as relações da constituição do *habitus* docente dos professores com suas concepções e práticas pedagógico-musicais.

3.1 Referência: história de vida e formação

As pesquisas de abordagem qualitativa compreendem aspectos descritivo-exploratórios, e a pesquisa autobiográfica em educação também possui esta característica, utilizando-se como procedimento metodológico de histórias de vida e formação. Conforme Pineau (2006), a narrativa da história de vida consiste em fazer uma análise das experiências adquiridas e refletir sobre os saberes aprendidos e produzidos no percurso da trajetória de vida dos agentes investigados. Tal tipo de metodologia, normalmente empregada nas Ciências

Humanas, Sociais e da Educação, apresenta as origens social e cultural do indivíduo, assim como revela pela descrição das narrativas como sua história foi construída. Os estudos desenvolvidos com histórias de vida datam desde os anos 1930, entretanto, eram nomeados como “lixeira da história”, por não possuir um método de pesquisa sistematizado, mas foi nas áreas da Sociologia e da Psicologia, a partir da década de 1980, que o método das histórias de vida e formação passou a ser desenvolvido para a compreensão da subjetividade dos sujeitos em detrimento dos modelos deterministas e estruturalistas (JOSSO, 2002).

Também nos anos 1980, em pesquisas da área da Educação, a metodologia foi muito aplicada na Formação de Professores. Autores como Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra) e António Nóvoa (Universidade de Lisboa) têm realizado estudos com o foco na singularidade do sujeito, apoiando-se em áreas como Psicologia, Sociologia e Antropologia, para também fundamentar suas concepções que apresentam a “construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente.” (PINEAU, 2006, p. 333). Neste sentido, a abordagem biográfica na Educação, especialmente do processo formativo dos professores, levará à reflexão e compreensão da subjetividade impregnada de sentidos e significados; conduzirá ao aprofundamento de saberes e à procura de novas estratégias didáticas a serem elaboradas na prática docente.

Assim, a pesquisa autobiográfica é

a maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e formação. (MOMBERGUER, 2008, p. 30).

A pesquisa autobiográfica possibilita uma significativa reflexão e compreensão das ações, práticas e do próprio processo formativo vivenciado pelos indivíduos.

De acordo com Moita (1995, p. 113), a metodologia da pesquisa com histórias de vida e formação possibilita o diálogo individual e sociocultural, evidencia “o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos” familiares, sociais e profissionais. Tais práticas autorreflexivas procuram objetivamente uma construção histórica de sentido, desenvolvendo competências temporais específicas de concepção e de gestão de futuro. Para Paul Ricoeur, essa reflexão é realizada a partir da articulação da narrativa, seja ao dizê-la ou escrevê-la (PINEAU, 2006, p. 337).

A proposta da narrativa permite, então, ao agente olhar para si mesmo com o intuito de melhor compreender suas ações em uma reflexão sobre sua própria história e, a partir dela, ser capaz de realizar autocrítica e novas ações para uma nova realidade onde atua, em nosso caso, nas escolas. Conforme António Nóvoa se refere ao trabalho de doutorado de Marie-Christine Josso, “caminhar para si” ao empregar diversos instrumentos, sejam registros escritos e utilização de diários, buscamos resgatar as experiências de vida dos professores, o percurso pessoal, em uma perspectiva que visa mobilizar suas atuações docentes como agentes pensantes e sensíveis (JOSSO, 2002, p. 11). Na realização da pesquisa, dentre esses instrumentos de registro, utilizamos por meio escrito com as respostas a um questionário, e a narrativa autobiográfica propriamente dita com uma entrevista individual.

A metodologia de história de vida e formação empregada para compreendermos o *habitus* docente dos professores de música do Ensino Fundamental (anos finais) da Prefeitura de Fortaleza e incluir as visões epistemológicas no estudo qualitativo considera e abrange todo o contexto que constitui o objeto de estudo, como um sistema de símbolos, usando a imagem de Geertz (1973, p. 5) como uma teia de significados que eles próprios tecem e na qual estão suspensos. Assim, os dados colhidos pelos instrumentos metodológicos, como o questionário e as entrevistas propostos na pesquisa, fornecem informações relevantes e significativas sobre o conhecimento adquirido pelos professores de Arte/Música em âmbitos familiar, escolar, acadêmico e pelas suas experiências docentes, ou seja, como esses professores se constituíram, e o que influenciam suas concepções e práticas pedagógico-musicais. Deste modo, ao narrar fatos relevantes, contar aspectos a respeito de suas vidas, o professor desvela uma dinâmica complexa como uma teia de significados, como a sua formação docente.

3.2 Referência: biografia coletiva

Na pesquisa, para compreendermos a constituição do *habitus* docente, faz-se necessário o emprego de técnicas para observar, reconhecer, analisar, codificar e interpretar os dados, exercícios inerentes à atividade de pesquisa. Entretanto, tais tarefas não envolvem de todo a subjetividade, como também uma arbitrariedade na interpretação dos dados. Ao publicar “A miséria do mundo”, Pierre Bourdieu trouxe ao campo científico uma proposta de compreender a prática social sob uma perspectiva epistemológica, até então, não utilizada em suas pesquisas sobre a sociedade. O autor aborda a prática sob o ponto de vista do próprio agente que conta sua história, e, assim, possibilita uma relação dialética entre a prática e o pensamento sobre esta prática.

Se os saberes no campo social se reverterem em capital simbólico, encontramos na trajetória de Pierre Bourdieu, capital científico que lhe permitiu promover com autonomia ações políticas a ponto de serem revertidas em reivindicações ou mesmo intervenções sociais. No livro “A miséria do mundo”, a perspectiva teórica do autor para o estudo das estruturas sociais inaugura a aplicação do estudo de caso, ou seja, uma visão individual para explicar a sua teoria geral. Para Montagner (2009, p. 267), essa forma de abordar e de explicar as estruturas sociais é uma aposta epistemológica e representa uma nova maneira de abordar a práxis social, incorporando com mais profundidade as experiências cotidianas das pessoas.

Pierre Bourdieu e demais pesquisadores se utilizam de técnicas que vão de questionários a entrevistas, entretanto a opção por “uma comunicação não violenta” é o esforço para minimizar ao máximo a violência simbólica que tais instrumentos podem exercer junto aos agentes sociais investigados. Para isso, “procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário.” (BOURDIEU, 2012, p. 695). Uma estratégia para evitar a violência simbólica seria reduzir o distanciamento entre os entrevistadores e os agentes sociais investigados.

Ao optar e previamente indicar que os entrevistadores vivessem a mesma situação e habitassem a mesma região dos entrevistados viabilizariam uma aproximação maior do objeto de estudo. Poderia se dar uma certa receptividade por parte dos entrevistados e empatia por parte dos entrevistadores. Pierre Bourdieu, ao adotar tal proposta na metodologia de trabalho, saberia da polêmica que iria causar no campo acadêmico, na sociologia tradicional, por isso na apresentação do livro “A miséria do mundo”, justifica e ao mesmo tempo se autoriza legitimamente ao decidir

como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar **públicas** conversas **privadas**, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. (BOURDIEU, 2012, p. 9, grifo do autor).

Outro aspecto presente para essa escolha metodológica acontece quando ele afirma sobre a realização da pesquisa em si: “uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica.” (BOURDIEU, 2012, p. 694). E quanto à reflexão mencionada, encontramos a descrição, mais uma vez, justificando e autorizando o exercício da autorreflexão, quando diz que

só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma **reflexividade reflexa**, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar **no campo**, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. (BOURDIEU, 2012, p. 694, grifo do autor).

Embora o livro “A miséria do mundo” apresente pouco detalhamento de como se deu a aplicação da metodologia utilizada, compreendo a partir desses entendimentos expostos por Bourdieu, que a pesquisa a qual me propus realizar se assemelha em seu sentido quando submeto-me à autorreflexão. Destaco uma aproximação com o agente social investigado, pois igualmente sou professora de Arte/Educação Musical da rede municipal de Fortaleza, tenho como objeto de pesquisa o *habitus* docente, e reconheço o quão necessário é refletir sobre minhas concepções e práticas. E, deste modo, procuro realizar a tarefa da auto-objetivação, não apenas colocando-me como um semelhante, mas de fato como uma participante da pesquisa em uma “objetivação participante”.

Não ousou atuar como uma pesquisadora da área da Sociologia; sou professora de música, e, acredito que do segundo campo que citei, experiencio e compreendo suas “misérias”. Apesar disto, lanço-me de forma arriscada, mas também dedicada a um exercício intelectual, conforme Bourdieu (2012, p. 700) recomenda, com o olhar sociológico, buscando o

domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (as dos estudantes, dos operários, dos magistrados, etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social.

Ao valorizar trajetórias de vida individuais, a pesquisa nos deu a “compreensão genérica e genética do que ele é.” (BOURDIEU, 2012, p. 699). Esta compreensão sobre o agente social desvela a estrutura e os mecanismos sociais que nele atuam. O estudo das histórias de vida nos possibilita realizar análises quanto às suas próprias representatividades, pois de acordo com Ferrarotti (2014, p. 31), diante da ausência de um método da Sociologia clássica para a interpretação social do campo psicológico individual, exige-se uma “ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais”, concepção também presente na obra de Pierre Bourdieu. Ao trazer relatos das trajetórias individuais por pesquisadores e agentes sociais, objetos da pesquisa que vivem a mesma realidade, refletem os mesmos temas subjetivos pertinentes ao campo social, e essas trajetórias comportam a biografia coletiva de um determinado grupo.

O método biográfico envolve uma epistemologia que valoriza, segundo Ferrarotti (2014, p. 45), “uma rede de mediações sociais”, onde a biografia é um “instrumento

sociológico” e implica na construção de um “sistema de relações” de onde parte da “história individual à história social.” Neste sentido, a interação que ocorre entre pesquisador e investigado é objeto do conhecimento quando se realiza uma análise ou interpretação de como ocorre a ligação social entre eles, e, a partir desse aspecto, a narrativa biográfica também é entendida como uma ação social. Ao nos fundamentarmos para a realização da pesquisa utilizando o método biográfico para a compreensão da constituição do *habitus* docente, nos encontramos e atuamos no mesmo campo de nosso objeto de pesquisa, havendo uma intersubjetividade na relação investigadora-objeto.

Ferrarotti (2014, p. 40) classifica os materiais e recursos que podem ser utilizados no método biográfico em primários, como as narrativas autobiográficas coletadas diretamente pelos pesquisadores, ou seja, por meio de uma interação primária. Os materiais biográficos secundários compreendem documentos oficiais, como testemunhos escritos, recortes de jornais, fotografias, entre outros que não foram utilizados pelo investigador em uma relação primária e direta. Compreendemos que a divisão apresentada pelo autor situando como material primário uma entrevista em que a interação investigador-objeto ocorre como uma mediação entre o individual e o social. A mediação, ocorrida no decorrer do processo, leva-nos a perceber em como os agentes interiorizam e incorporam as estruturas sociais e as colocam em prática ou as reproduzem, isto é, como ocorre um outro nível de mediação, desta vez entre estruturas mentais (subjetivas) e estruturas sociais (objetivas) do agente social investigado.

Assim, associamos trajetória e *habitus*, quando Bourdieu (2009, p. 93) afirma que “*habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto.” Assim, o tempo entra como fator para análise das trajetórias em busca da constituição do *habitus* docente. Desta forma, compreende-se que a trajetória individual pode representar a identidade de um grupo, e as estruturas sociais são interiorizadas e objetivadas nas suas histórias por meio de uma reprodução ou mesmo quando colocadas em prática.

Lembramos o conceito de *illusio* de Pierre Bourdieu, de como o agente interioriza determinantes sociais do campo ao qual pertence pela posição que ocupa neste campo ou como também podemos dizer, da posição social do grupo. Ao compreender a *illusio* do campo, as disposições do agente com a posição que este ocupa no grupo, entendemos, então, que tais disposições incorporadas do agente favorecem à sua mobilização e atuação no campo. E, a concepção trazida por Ferrarotti (2014), ao elencar a coleta das narrativas autobiográficas como um recurso primário, nos remete à compreensão da *illusio* do campo, quando procuramos nas biografias individuais e de um conjunto de biografias, a identidade de um grupo, o *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza. Encontramos uma

aproximação da teoria bourdieusiana de incorporação de um *habitus* de classe e da teoria das histórias de vida quando une o pessoal, o familiar e o social.

Privilegiar as narrativas autobiográficas é ativar “sinais e traços que guardamos, que alguma vez ouvimos, experimentamos, sentimos, olhamos e que permanecem guardados e inativos.” (MONTAGNER, 2009, p. 277). Ao analisarmos como esses elementos representativos trazidos pela memória se transformam com a influência da sociedade como um movimento histórico, valorizaremos as experiências vividas, pois segundo Ferrarotti (2014, p. 42-43), é “nossa tentativa de ler uma sociedade por meio de uma biografia. [...] A biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social.” São, portanto, experiências vivenciadas em uma perspectiva coletiva, trazidas pelas memórias histórica e social, registradas pelo próprio grupo e seus agentes sociais.

3.3 Trajetória metodológica

A intenção de desvelar a constituição do *habitus* docente dos professores de Arte/Música da rede municipal de Fortaleza a partir das propostas teóricas da praxiologia e da história de vida e formação, leva-nos à realização de entrevistas individuais de cunho qualitativo com esses professores para análise das concepções do *habitus*. Conforme Gaskell (2002, p. 65),

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relações aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Para realizar a pesquisa, inicialmente, pretendíamos investigar os professores da rede municipal de ensino lotados na área de abrangência da Regional 1 (Distrito de Educação 1) de Fortaleza, pois ao se concentrarem em uma determinada região ou bairro, poderíamos encontrar particularidades e características das práticas em relação aos professores que lecionam a disciplina de Arte/Música nos bairros da referida região da cidade. Ciente da realidade docente do ensino de Arte quanto à sua polivalência e concernente à carga horária em sala de aula, muitos professores lecionam em duas, três ou até mais escolas e, de uma quantidade de 23 (vinte e três) escolas da área de abrangência do Distrito de Educação 1, apenas 3 (três) professores possuíam habilitação em Música.

Embora não se trate de uma pesquisa quantitativa, ao me deparar com apenas essa quantidade de professores para realizar as fases da pesquisa, recorri a outra estratégia para

podermos ter minimamente um retrato mais fidedigno da realidade com uma maior representação quantitativa de professores com habilitação em Música na rede municipal de Fortaleza. Para tanto, ao fazer o levantamento da quantidade de professores participantes da pesquisa, utilizei as redes sociais das quais participo como professora de Arte/Música para poder me comunicar com eles, visto que a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) não possui o levantamento quanto à habilitação dos professores.

Entre os anos de 2015 e 2017, a SME realizou formação continuada com os professores de Arte. Na ocasião, foram criados dois grupos, exclusivamente com os professores de Arte da rede municipal. Os grupos criados no *Facebook* e *Whatsapp* objetivavam uma melhor socialização das informações sobre a formação, divulgação das experiências docentes e de eventos culturais. Em ambas as redes a participação e a interação dos professores sempre foram pequenas, inclusive muitos professores saíram do grupo de mensagens instantâneas, *Whatsapp*.

Com o intuito de ter uma participação mais efetiva e para dispor de mais elementos de análise para a realização da pesquisa, elaborei um questionário. Deste modo, ao usar as redes sociais, consegui o alcance de uma comunicação mais ampla com os professores e pude iniciar a divulgação do questionário voltado apenas aos professores habilitados em Música.

Optei pela realização do questionário antes da entrevista individual, pois ele também me serviria de roteiro para a entrevista. O questionário foi dividido em 5 (cinco) partes: **Identificação; Convivência musical em âmbito familiar; Convivência musical em âmbito escolar; Formação musical acadêmica e Experiência docente musical**. A escolha da divisão do questionário nessas seções partiu de uma orientação fundamentada nas ideias de Bourdieu (2001, p. 169) sobre os

sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar.

Portanto, compreendemos as relações sociais e objetivas, os espaços de socialização e das relações que constituem a formação dos agentes em suas trajetórias sociais. Ao responder o questionário, o professor informa elementos constituintes de sua formação musical, desde os âmbitos familiar e escolar, e as experiências acadêmicas e docentes. Assim, fazendo uso da ferramenta do *Google Forms*, disponibilizei o questionário nas redes sociais dos professores de

Arte, explicando do que se tratava, tanto a pesquisa quanto o questionário. Porém, apesar da divulgação em ambos os grupos e até mesmo eu ter convidado alguns professores conhecidos, apenas 10 (dez) responderam ao questionário.

Posteriormente, ao aplicar o questionário, iniciei a “preparação e planejamento” para as entrevistas individuais, organizando conforme Gaskell (2002) recomenda, elaborando o “tópico guia”. De acordo com o autor, essa é a

parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada. Por detrás de uma conversa aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado. Se forem feitas perguntas inadequadas, então não apenas foi desperdiçado o tempo do entrevistado, mas também o do entrevistador. É fundamental colocar tempo e esforço na construção de um tópico guia, e é provável que se tenha de fazer várias tentativas. Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. (GASKELL, 2002, p. 66).

Ao seguir as recomendações, o questionário possui perguntas que correspondem aos objetivos da minha pesquisa. Ele delimita questões de ordem formativa nos âmbitos familiar, escolar, acadêmico e docente, sendo empregado com este propósito, para que o professor, inicialmente, pudesse expressar pelas respostas, as influências para suas concepções e práticas pedagógico-musicais, a escolha dos repertórios usados em sala de aula e a ligação entre a formação acadêmica e experiências docentes na constituição do *habitus*. O questionário foi utilizado para indicar aspectos da carreira docente que seriam desvelados a partir da análise das respostas, e como o “tópico guia” para a entrevista. Assim, o questionário seria duplamente utilizado como tópico guia para a entrevista, por meio do qual o professor poderia trazer novamente respostas às questões que necessitavam de maior clareza e como uma confirmação para as questões em que ele pudesse explicar mais detalhadamente determinadas respostas.

Para a realização da entrevista individual, elenquei três perguntas que não constavam no questionário. Sobre tais perguntas, considero fulcrais no processo de investigação da constituição do *habitus* docente. No âmbito da **Convivência musical em âmbito familiar**, a indagação foi:

- Relate como ocorreu as experiências com a música nesta fase de sua vida.
E no âmbito da **Experiência docente musical**, as seguintes indagações:
- Fale-me sobre sua trajetória docente como professor de música, especialmente sua inserção na rede municipal de Fortaleza.
- Como você prepara e organiza as aulas com atividades musicais?

Contudo, ao pedir para que o professor falasse sobre a trajetória docente, pretendi que ele relatasse como se tornou professor de música, ou seja, algo que ele pudesse lembrar, buscar em sua memória como se deu a sua formação de professor. Quanto ao ingresso nas escolas do município, procurei que o professor narrasse algo ocorrido há um tempo relativamente próximo, ou até mesmo na época presente, principalmente quando indaguei sobre suas práticas atuais. Considerei a pergunta sobre a trajetória docente e o ingresso na rede municipal de Fortaleza a indagação inicial da entrevista. O tópico guia tornou-se uma ferramenta individual, pois foi traçado a partir das respostas que os professores já haviam colocado no questionário.

A preparação para cada uma das entrevistas ocorreu no sentido de utilizar esse instrumento de pesquisa para além das perguntas que me guiaram no diálogo. Segui, mais uma vez, as orientações de Pierre Bourdieu, presentes no capítulo “Compreender”, do seu livro “A miséria do mundo”, ao adotar a postura e disponibilidade total ao entrevistado, “à singularidade de sua história particular.” (BOURDIEU, 2012, p. 695). Deste modo, provida com as perguntas que levariam os professores a narrarem suas experiências musicais e na docência, e ciente de como haveria de utilizar o tópico guia, procurei selecionar os professores para entrevista individual a partir do próprio questionário. Se a pesquisa qualitativa objetiva apresentar uma amostra do “espectro dos pontos de vista”, ou seja, diferente da “amostra do levantamento” aplicada nas pesquisas probabilísticas, de acordo com Gaskell (2002, p. 70), em um número pequeno de entrevistados “o pesquisador deve usar sua imaginação científica para montar a seleção dos respondentes.”

Assim, procurei mais uma vez exercitar, conforme preconiza o autor, minha “imaginação social científica” ao focar as “categorias específicas” que os entrevistados puderam apresentar nas respostas do questionário e que “pareceram ser particularmente interessantes.” (GASKELL, 2002, p. 70). Outro aspecto recomendado é seguir critérios previamente detalhados e justificados para a escolha dos entrevistados. Por isso, iniciei uma leitura detalhada dos pormenores referentes às respostas que os professores especificaram no questionário, observando, portanto, na “amostra” uma maior variedade de pontos de vista em cada uma das seções às quais o questionário foi dividido. Liste nas respostas de cada professor elementos significativos que pudessem ser revertidos nas categorias de análise para desvelar a constituição do *habitus* docente.

Se as perguntas, tanto do questionário quanto da entrevista individual buscavam responder às indagações da pesquisa, procurei observar características para classificar as respostas de modo que dialogassem com os objetivos propostos pela pesquisa e da tese

levantada. Do mesmo modo, busquei mobilizar os referenciais teóricos que alicerçam a pesquisa na parte analítica ao dispor os elementos significativos encontrados nas respostas e na própria entrevista individual realizada com os professores.

Exercitar a análise e a compreensão sobre o campo da educação musical na rede municipal de Fortaleza e a partir delas desenvolver a reflexão sobre *habitus* docente dos professores de música passavam a ser objetivos tácitos ao realizar a investigação. A análise dos discursos e das histórias de vida dos professores nos permitiriam a atividade implícita do envolvimento das duas perspectivas teórico-orientadoras: ampliar e redimensionar nosso olhar ao observar o outro e a mim mesma como professora.

Após a definição dos professores envolvidos e o meu contato intersubjetivo com meu objeto de estudo, analisei de acordo com a visão de Swanwick (1999, p. 26), mostrando que a interação social se efetiva por meio dos discursos simbólicos. Para melhor perceber as relações entre o *habitus* docente dos professores e suas concepções e práticas pedagógico-musicais (a partir das concepções), busquei refletir e interpretar, assim como Seeger (1987, p. 103) usou em sua experiência como participante e refletiu sobre o esforço físico ao cantar como os Suyá, tarefa imprescindível na metodologia de trabalho da pesquisa qualitativa com a aproximação ao objeto de estudo, a interpretação e descrição das situações contextualizadas. Refiro-me ao *habitus* dos agentes participantes, os *insiders*, os professores quando trazem em seus relatos suas concepções e, a partir destas, os relatos de suas práticas, pois podem conferir importantes significados, que de acordo com Geertz (1973, p. 5), a sua interpretação buscará o sentido e a compreensão.

O professor Matos (2007), ao relatar em sua tese de doutorado, cujo título é “Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação”, apresenta como a metodologia de histórias de vida ocorre no exercício da narrativa histórica dos sujeitos.

O exercício da narrativa de si é, assim, ato de pesquisa possível a toda pessoa que se disponha a mergulhar, com atento e terno olhar, nos meandros do seu próprio percurso que, de vários modos e maneiras, demonstra como e o que ela foi, é e será em relação ao ambiente de encontros e desencontros que definem um currículo formativo social, histórico e poético. (MATOS, 2007, p. 152).

Essa metodologia no campo da Educação Musical também se mostra em outros trabalhos acadêmicos que tecem considerações e investigam o *habitus* docente a partir da história de vida e formação, realizando análise das autobiografias que relatam aspectos formativos advindos da formação docente. Diante das possibilidades da metodologia em

questão, refletimos sobre as ideias de Nóvoa (2014, p. 159), quando afirma que “os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência.” Assim, procuro reconhecer como se constituiu o *habitus* docente dos professores de Arte/Música da rede municipal de Fortaleza ao ouvir meus colegas narrando suas histórias de vida.

Nesse exercício intersubjetivo, reconheço meu duplo papel, tanto de pesquisadora quanto de objeto de estudo ao procurar realizar a “objetivação participante”, colocando-me na condição que Josso (2010, p. 166-167) diz:

trata-se, antes de tudo, de admitir que há um pesquisador em cada um de nós e que este pesquisador só avança na medida em que é capaz de aprender ele mesmo, graças ou apesar das interações com os outros [...] Este reconhecimento de si com os outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes apresenta uma dificuldade real numa sociedade que tem por hábito separar estas duas atividades em lugares e tempos diferentes, até mesmo fazendo delas especializações profissionais.

Ciente de que a partir dessa metodologia realizaremos um esforço analítico para identificar fatores históricos, culturais e sociais que compõem o *habitus* dos professores de música, desvelando, assim, suas concepções e práticas.

4 INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

E os saberes servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmarem uma opinião, para legitimarem uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procuramos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações nas quais gostaríamos de participar. Para agir sobre nós, sobre os outros ou sobre os contextos e situações de vida, servimo-nos assim dos saberes que nos parecem indispensáveis para nossa progressão ou para a nossa ação. (JOSSO, 2002, p. 73).

Esta seção apresenta a análise das informações fornecidas pelos professores participantes da pesquisa. Informações contidas no questionário respondido e nas entrevistas individuais. Buscaremos responder à questão central da pesquisa: quais as relações entre a constituição do *habitus* dos professores de música e suas concepções e práticas pedagógico-musicais?

Inicialmente, na presente investigação, buscamos traçar um perfil dos professores participantes a partir da idade, tempo de docência e formação acadêmica. Para a elaboração desse quadro, incluímos também a informação de naturalidade e instituição da formação acadêmica, de modo que tais itens complementam o perfil dos professores, no que diz respeito às suas origens territoriais e acadêmicas, bem como se migraram de outras cidades para atualmente comporem o quadro de professores do município de Fortaleza e para indicar as instituições onde cursaram a graduação e a pós-graduação.

No quadro 1, consolidamos as informações colhidas a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa, o questionário e a entrevista individual. Salientamos que os nomes atribuídos aos professores buscam dar uma pessoalidade a estes agentes de pesquisa; nomes que foram criados a partir das informações prestadas pelos próprios professores. A professora **Christiane** devido frequentar a igreja evangélica com a família e iniciar os estudos musicais na referida instituição. O professor **Pablo**, quando adolescente, participou de um festival de música e viu uma garota mais nova que ele tocando a peça *Zigeunerweisen*, de Pablo de Sarasate. Este fato marcou seu percurso formativo como motivação para avançar estudando violino. O professor **Elvis**, devido à influência de familiares e por ter admiração pelo artista Elvis Presley, decidiu seguir a música. Do mesmo modo, o professor **Márcio** relatou que ao cursar a faculdade de música possuía admiração pelo seu professor Márcio. O professor **Rolando** realizou uma pós-graduação em Educação Biocêntrica, que possui concepções do pesquisador chileno Rolando Toro Araneda. A professora **Clara** iniciou seus estudos musicais no Convento Santa Clara, no município de Canindé. Já o professor **Eleazar** citou que dentre suas referências

musicais era o referido maestro. **Heitor**, nome escolhido para o professor a partir de seus posicionamentos legalistas sobre Educação Musical apresentados no questionário, alusão a Heitor Villa-Lobos. A professora **Izaíra** citou a admiração pela maestrina Izaíra Silvino. Por último, o professor **Erich** informou a preferência pelo estudo e formação de bandas e orquestras, assim como da disciplina Organologia, por isso a escolha do seu nome em alusão a Erich Von Hornbostel.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes

Professor	Idade	Naturalidade	Tempo de docência	Instituição da formação acadêmica	Formação acadêmica
Christiane	37	Fortaleza	13 anos de docência como professora efetiva da rede municipal de Fortaleza.	UECE	2 anos de técnico em música. Graduação em Licenciatura em Música. Especialização em Arte-educação e Cultura Popular.
Pablo	36	São Paulo	10 anos de docência, sendo 5 anos como professor substituto da rede municipal de Fortaleza.	USP	8 anos de conservatório em violino. Graduação em Educação Artística com habilitação em Música. Especialização em Docência no Ensino Superior.
Elvis	32	Cruz	10 anos de docência e como professor da rede municipal de Fortaleza.	UFC	Graduação em Educação Musical. Especialização em Metodologias do Ensino de Arte.
Márcio	40	Fortaleza	20 anos de docência, sendo 11 anos como professor da rede municipal de Fortaleza.	UECE	Graduação em Licenciatura em Música. Mestrado em Educação (Ensino de Música).
Rolando	33	Fortaleza	8 anos de docência, sendo 6 anos como professor da rede municipal de Fortaleza.	UFC	Graduação em Educação Musical. Especialização em Educação Biocêntrica.
Clara	58	Pacoti	21 anos de docência e como professora da rede municipal de Fortaleza.	UECE	Graduação em Licenciatura em Música. Especialização no Ensino de Arte
Eleazar	33	Fortaleza	9 anos de docência e 1 ano como professor da rede municipal de Fortaleza.	UECE	Graduação em Licenciatura em Música.
Heitor	29	Fortaleza	11 anos de docência, sendo 7 como professor da rede municipal de Fortaleza.	UFC	Graduação em Educação Musical. Mestrado em Educação (Ensino de Música).
Izaíra	58	Fortaleza	25 anos de docência, sendo 21 anos como professora da rede municipal de Fortaleza.	UFPE	Graduação em Educação Artística. Mestrado Profissional ProfArtes.
Erich	51	Fortaleza	27 anos de docência, sendo 21 anos como professor da rede municipal de Fortaleza.	UECE	Graduação em Licenciatura em Música. Especialização em Metodologia do Ensino de Arte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao procurarmos caracterizar os professores, buscamos realizar não apenas uma identificação, mas objetivamos retratar de cada participante um perfil representativo, tanto de qualificação quanto de tempo no exercício da docência. Com isso, poderemos compreender determinados posicionamentos dos professores quanto às suas concepções e práticas, ou seja, ao traçar tais perfis, nossa análise está abrangendo o contexto profissional dos professores a partir de qual ponto de suas carreiras docentes encontram-se as concepções e práticas pedagógicas. Ademais, ao expressarem em suas respostas, sejam elas por meio do questionário ou pela entrevista individual, encontraremos interações diversas que dialogam e se complementam na investigação do *habitus* docente.

Se a pesquisa está centrada na investigação da constituição do *habitus* docente e suas relações com as concepções e práticas pedagógicas, estas são singulares, individuais e correspondem às especificidades do agente social. Compreendemos, portanto, que o tempo, as fases da carreira docente mobilizam concepções e impulsionam determinadas práticas pedagógicas. Neste sentido, situamos as fases do desenvolvimento profissional docente de acordo com Huberman (2000), a partir da sua pesquisa intitulada “O ciclo de vida dos professores”. Na pesquisa, as fases não são consideradas estáticas ou cronologicamente lineares, mas sim um processo contínuo vivido pelos professores por meio de uma relação dialética, e podemos dizer entre a sua subjetividade e a objetividade (BOURDIEU, 2004b). Sintetizamos, no quadro 2, o percurso temático e as fases da carreira docente elaborados por Huberman (2000).

Quadro 2 – Síntese das fases da carreira docente segundo Huberman (2000)

Anos de carreira	Fases da carreira
1 a 3 anos	Início e entrada na carreira, a fase de exploração, descobertas e sobrevivência.
4 a 6 anos	Estabilização, comprometimento, envolvimento profissional e consolidação pedagógica.
7 a 25 anos	Fase de experimentação, diversificação, reflexão e questionamentos.
25 a 35 anos	Um período de serenidade ou conservadorismo.
35 a 40 anos	A etapa de desinvestimento e introspecção, serena ou amarga.

Fonte: Elaborado a partir de Huberman (2000, p. 47).

A pesquisa de Huberman (2000) nos mostra que características sobre a carreira docente abrangem um tempo psicológico e outro sociológico, o que não depende exclusivamente de etapas ou de séries de acontecimentos. Tal estudo reforça a ideia de que a partir do tempo de docência, visto sob esta perspectiva, podemos compreender dos professores participantes, que suas concepções apresentadas são constituídas não apenas do início da profissão, mas desde a formação acadêmica às suas experiências com a docência, ou seja,

construídas pelas suas trajetórias docentes e suas práticas que resultam da confluência entre os contextos sociológicos, psicológicos e históricos.

A maioria, 8 (oito) professores do total de 10 (dez) docentes participantes, de acordo com o Ciclo de Huberman (2000), encontram-se na fase de experimentação, diversificação, reflexão e questionamentos. Os outros 2 (dois) professores estão em um período de serenidade ou conservadorismo. Etapas diferentes, entretanto, tais professores ao relatarem suas experiências docentes, expressam seus posicionamentos sobre suas práticas, e apresentam conteúdo bem eclético e variado. Entretanto, além da escolha, definição para a investigação de um determinado grupo de agentes sociais, pertencentes ao campo da Educação Musical de Fortaleza, ainda assim não encontramos uma total uniformidade; achamos, sim, uma singularidade, uma coerência nos relatos sobre adaptações próprias às condições de existência no campo.

Ao consolidarmos esses dados, percebemos dentre os professores participantes, a maioria, 7 (sete) são do sexo masculino, mas apenas 3 (três) entre o total de participantes possuem titulação acadêmica com o mestrado concluído. Também identificamos que 6 (seis) dos professores participantes nasceram em Fortaleza e desenvolvem suas atividades profissionais no próprio município.

Os procedimentos metodológicos empregados na investigação foram essenciais à obtenção das informações e alcance das condições para que pudéssemos produzir as reflexões crítica e formativa diante das concepções e práticas docentes apresentadas. No quadro 3, estabelecemos uma relação com os procedimentos metodológicos empregados e os objetivos propostos da pesquisa. Ao organizarmos esta relação, vimos o quanto nos favoreceu para que pudéssemos estabelecer algumas categorias de análise, não apenas a partir das partes de organização do questionário, mas essencialmente pelas respostas dadas pelos professores. A saber, as categorias de análise são: **Saberes da formação do âmbito familiar; Saberes da formação do âmbito escolar; Saberes da formação do âmbito acadêmico e Saberes da formação do âmbito docente.**

Quadro 3 – Procedimentos metodológicos empregados e objetivos da pesquisa

Procedimentos	Objetivos específicos	Objetivo geral
Questionário Entrevista individual	Perceber e descrever as experiências formativas como constituintes do <i>habitus</i> docente a partir da trajetória dos professores.	Investigar as relações entre a constituição do <i>habitus</i> docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza e suas concepções e práticas pedagógico-musicais.
Análise do <i>corpus</i> do questionário e da entrevista individual	Analisar as relações entre a formação acadêmica (curricular) e a constituição do <i>habitus</i> docente.	
	Verificar a repercussão das concepções e práticas pedagógico-musicais nas escolhas de repertórios musicais e de materiais didáticos.	

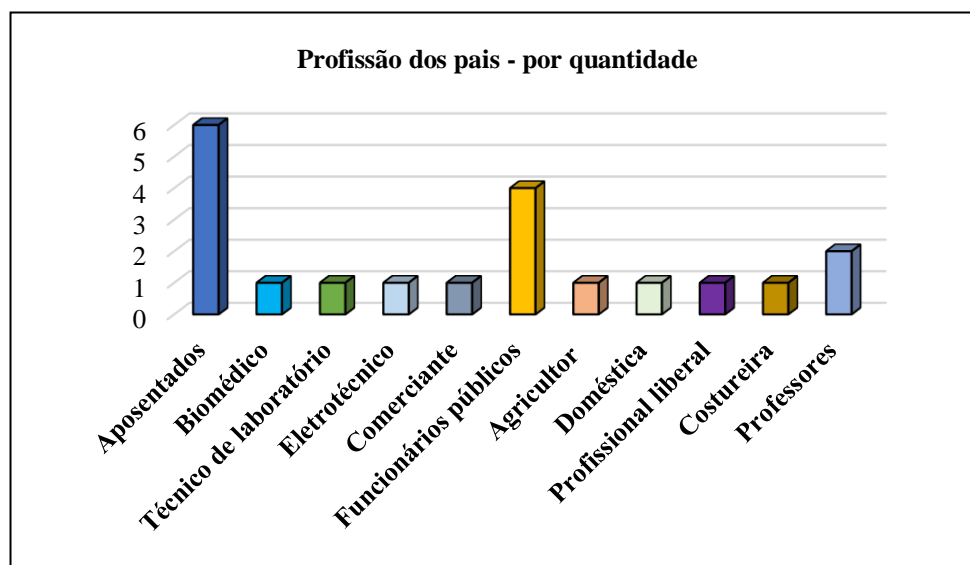
Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

4.1 Saberes da formação do âmbito familiar

O primeiro instrumental empregado na investigação, o questionário, foi organizado por partes. A parte 1 abrange perguntas da ordem de identificação e informações gerais sobre os professores, como dados pessoais, mais especificamente dados relevantes à pesquisa, dentre eles, idade, nível de escolaridade, a instituição de formação acadêmica, incluindo, ainda, a informação da profissão dos pais. Apresentamos no gráfico 1 o recorte da profissão dos pais dos professores participantes, unificando as informações apresentadas no questionário.

Vejamos no gráfico 1 o quantitativo das profissões citadas. Alguns não indicaram a profissão, e sim responderam que os pais eram aposentados e funcionários públicos, o que não permitiu a indicação no gráfico, nem uma total compreensão sobre os níveis de escolaridade dos pais e de formação acadêmica que poderiam influenciar, ou mesmo que pudessem promover e valorizar a educação musical dos filhos.

Gráfico 1 – Profissão dos pais



Fonte: Consolidado pela pesquisadora.

Para Bourdieu (1996a, p. 19), há dois princípios de diferenciação em função da posição que os agentes sociais ocupam no espaço social: os capitais econômico e cultural. O autor afirma primeiramente ser o volume destes dois tipos diferentes de capitais uma das diferenciações. Outra diferença está de acordo com a estrutura e o peso relativo de cada capital no volume global, seja ele econômico ou cultural. O modelo e definição trazidos por Bourdieu (1989, p. 136) para classes sociais envolve o espaço social, de modo que representa posições, “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.”

O ponto de vista trazido por Bourdieu (1989) sobre classes sociais sinaliza a possibilidade de uma “classe provável” em decorrência de seu esforço classificatório por meio do qual grupos sociais constituem classes práticas segundo uma demanda objetiva ou podemos dizer uma identidade coletiva. Tal concepção nos permite constatar que de acordo com o autor, o mundo social não trata somente de posições ocupadas por grupos sociais e pelo que produzem, mas sim considera o *habitus* (no referido sentido remete à capacidade criadora e inventiva dos agentes sociais, o conhecimento adquirido transformado em prática), o *habitus* de classe como o elemento “unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida.” (BOURDIEU, 1996a, p. 21-22).

Com relação à classe média, para Bourdieu (2011), sua posição na estrutura social é legitimada pela educação e a cultura; o acesso aos bens simbólicos se constitui em valores

para uma distinção social, de forma que o volume do capital cultural pode ser condição para ascensão social. Segundo o autor

a descrição deste estilo de vida aponta inúmeros traços que, sobretudo em matéria de atitudes com relação à educação e à cultura, seriam válidos, afora um certo colorido circunstancial, para as classes médias da nossa sociedade: a crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como “meio de curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mais rica e mais piedosa”, a reivindicação de uma educação “prática” capaz de propiciar um treinamento na futura profissão, a estética “utilitarista” que leva a julgar o valor de um livro segundo a sua utilidade. (BOURDIEU, 2011, p. 9).

Ao considerarmos uma classe social, levamos em conta a relação dos agentes sociais nela situados e compreendemos que suas posições podem modificar-se ao longo de suas trajetórias, pois conforme afirma Bourdieu (2011, p. 7), “a posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático.” Ora se pensarmos que *habitus* de classe não é estático e sim está sujeito às alterações mediante o tempo e a própria trajetória do agente social, compreenderemos a dimensão simbólica embutida nessa concepção de Bourdieu, onde no contexto social há uma relação de forças e disputas por capitais. Ao enfatizar aspectos simbólicos em detrimento a aspectos objetivistas, Bourdieu (2011) nos permite realizar uma análise para além das condições econômicas, e compreendermos as relações de forças existentes entre classes sociais de um mesmo campo que buscam legitimidade e representação social.

Wacquant (2013, p. 93) refere-se à teoria do espaço social de Pierre Bourdieu como “noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social nunca são examinadas em si mesmas e por si mesmas. Ao contrário, são colocadas para funcionar e para serem testadas numa investigação que é, inseparavelmente empírica e teórica.” Assim, ao buscarmos a partir dos dados empíricos fornecidos pelos professores de música no questionário e identificarmos a classe social de origem dos professores, procuramos nas bases familiares a origem da constituição do *habitus* docente, e ao trazermos as concepções bourdieusianas, estaremos cientes de que essa teoria, mais uma vez, nos permite agregar indivíduos e grupos conforme a perspectiva relacional de que a realidade social não é compreendida pelo produto de tais elementos, mas sim pelo conjunto das relações, sejam elas materiais ou simbólicas.

Sobre questionamentos a respeito do convívio musical no âmbito familiar, consolidamos em valores absolutos e a porcentagem referente às informações fornecidas pelos professores está na tabela 1.

Tabela 1 – Consolidado convívio musical no âmbito familiar

Questionamento	Quantidade (Sim)	Quantidade (Não)	Respostas
Recebeu incentivo educacional musical	6 (60%)	2 (20%)	Clara - “Iniciação na música com piano no convento das irmãs (Santa Clara) em Canindé, CE.” Márcio - “Minha experiência de iniciação com a música se deu na igreja. Não fiz cursos. Foi aprendido empírico no cotidiano dos eventos juvenis da igreja.” Izaíra - “Na família, minha avó cantava para mim, pois antes de se casar, era dramista, atividade onde a música muitas vezes é o carro chefe. Todos estes momentos foram decisivos para que me tornasse arte educadora e musicista.”
Frequentou aulas particulares ou escola de música	4 (40%)	6 (60%)	Ocorrência apenas de respostas sim e não .
Houve interferência familiar na escolha da profissão	4 (40%)	6 (60%)	Clara - “Não houve interferência familiar. Sempre meus pais bastante preocupados na educação indiferente da escolha na profissão.” Christiane - “A princípio, meus pais foram contra, por acharem que eu não teria como me sustentar no futuro.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como os questionamentos são abertos, procuramos fazer uma leitura ampla desses dados e não apenas apontar a quantidade dos incentivos e das interferências por parte da família para a escolha da profissão. De modo que destacamos algumas respostas que consideramos significativas para o professor atribuir como um incentivo e interferência familiar positiva ou negativa nas experiências com música, nos períodos da infância, adolescência e juventude.

Vimos como resposta ao questionamento sobre o incentivo educacional musical a referência da presença da educação musical ocorrida no ambiente religioso: “música com piano no convento das irmãs”; “iniciação com a música, se deu na igreja [...] eventos juvenis da igreja.” (respostas de Clara e Márcio, respectivamente). Pelas respostas, podemos perceber que o incentivo educacional musical não se dá somente por meio da educação formal, onde potencialmente situam-se os conservatórios, mas encontramos um trabalho interessante de educação musical que ocorre dentro das igrejas. O que na realidade abrange, inclusive, projetos sociais frequentes que envolvem educação musical nas igrejas, os quais atendem às comunidades. Em outra resposta, “minha avó cantava para mim, [...] Todos estes momentos foram decisivos para que me tornasse arte educadora e musicista” (Izaíra), encontramos um incentivo diretamente por parte da família. Tal relato não constitui uma formação educacional formal, mas na informalidade, o convívio familiar foi de fato o incentivo educacional musical,

como na vida da professora Christiane, quando esta relata em sua entrevista que o pai a incentivou aprender violão nas aulas da igreja.

Dentre outras respostas, especificamente sobre a interferência familiar na escolha da profissão, cito: “meus pais foram contra, por acharem que eu não teria como me sustentar no futuro” (Christiane). A compreensão da fala da referida professora apresenta claramente a interferência familiar, o controle e domínio não apenas simbólico dos familiares (pais), visto que, na juventude, eles são determinantes até mesmo na escolha profissional. Lembramos Bourdieu (2001, p. 295) ao afirmar ser “uma luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser social socialmente reconhecido, ou seja, numa palavra, à humanidade. Temos, portanto, no reconhecimento, no ponto de vista do outro sobre nós, seja com uma palavra para nos constituirmos pertencentes a um determinado grupo, por quem possa estar ao nosso redor, por exemplo, para sermos aceitos como um ser social.

A teoria de Bourdieu nos leva a pensar os pressupostos filosóficos e antropológicos sobre o processo de socialização que nos possibilita a compreensão do ser humano, dos agentes sociais pelas suas relações, que envolvem desde os afetos até a aprendizagem. Processo que transforma constantemente corpo e mente, de modo que o agir e o pensar são moldados nas relações de convivência, pelas necessidades práticas e simbólicas. Além disso, o sujeito se torna agente social quando passa a “ser-percebido” pelos outros (BOURDIEU, 2001, p. 202). É justamente no processo educacional que ocorre nas famílias e na convivência social, como também no processo pedagógico que se dá na escola, onde se mantém a busca pelo reconhecimento e consideração aos outros, “pode-se supor que o trabalho pedagógico em sua forma elementar se apoia num dos motores que estão na raiz de todos os investimentos ulteriores: a busca de reconhecimento.” (BOURDIEU, 2001, p. 201).

Nas relações familiares, nas diversas formas de convivência social, sejam com os grupos de amigos, da vizinhança, da escola, das associações comunitárias e religiosas ocorrem as relações sociais que nos preparam de diversas maneiras para nos tornar membros da sociedade. Uma preparação constante para a vida social onde estamos inseridos. Preparação pela educação, um processo de construção do *habitus*, a mediação entre as estruturas e a prática (BOURDIEU, 2011, p. 296), as influências na aprendizagem de costumes, o tratamento entre as pessoas, as crenças religiosas, os valores morais e a constituição das próprias ideias e de atitudes práticas diante da realidade.

Como podemos verificar e identificar a atuação do *habitus* da professora ao relatar a ocasião quando ainda era estudante de música e não se imaginava professora, e dos próprios pais que interferiram e não concordaram com a escolha da profissão. Do *habitus* por parte dos

pais, ao permitir o estudo de música da filha em determinado momento, mas não como atuação profissional. Porém, ao surgir a possibilidade da estabilidade profissional da filha, o pai sugeriu a realização do concurso para professor de Arte/Música. Ao acompanhar o depoimento, posteriormente, por ocasião da entrevista individual, a professora Christiane relatou:

meu pai [...] soube do concurso... **“Vai ter concurso pra professor.”** Eu ainda estava na faculdade e eu pensei assim: Ah! Eu não quero ser professora. Eu não quero ir pra escola pública. Eu pensando assim: Eu estudei em escola pública. Não vai ser legal ser professor na escola pública, mas **eu fiz também pra fazer a vontade dele.** Eu fiz o concurso, fiz a seleção e passei. Eu lembro que até eu tinha ficado triste de ter passado, né?! Hoje eu penso assim: Meu Deus! **O meu pai é que sabe das coisas.**

4.2 Saberes da formação do âmbito escolar

Na parte do questionário que abrange o período em que os professores eram estudantes e apresenta depoimentos do convívio com educação musical no ambiente escolar, estão as respostas dos professores, por meio das quais podemos começar a perceber a posição ocupada pela educação musical no campo curricular da educação escolar. Embora a educação musical na escola vivida pelos professores já remonta há alguns anos, já faz parte da disciplina nomeada como Educação Artística ou mesmo Arte-educação e notamos pelos próprios depoimentos, o posicionamento relativo ao momento histórico que os professores vivenciaram, quando eles eram estudantes.

A primeira pergunta formulada na parte da investigação em questão foi:

- No período escolar você realizou alguma atividade com música nas disciplinas de Educação Artística ou Arte Educação?

A maioria dos professores respondeu de forma clara e objetiva que não, 60%. Os outros 40% dos docentes disseram ter participado de atividades com música na escola. Mas ao conferir o real teor dessas respostas, percebemos que, de fato, apenas 10%, ou seja, um único professor realizou atividades com música na disciplina, visto que estudou em uma conhecida escola de padres da cidade de Fortaleza. Os outros 30% informaram que participaram das atividades, contudo, quando nos detemos em profundidade nas respostas dos professores, vimos que as atividades de música que eram realizadas no âmbito da disciplina de Arte aconteciam visando eventos culturais específicos de datas comemorativas. Um outro professor dentro do referido percentual também disse ter participado de atividades de música na disciplina, entretanto sua resposta está descontextualizada, visto que as atividades de música as quais ele

participou não eram na escola que estudava, e sim em um curso de música no horário oposto ao que ele estava na escola.

- Relate como eram realizadas as atividades musicais que ocorriam na disciplina de Arte na escola.

Este item está relacionado à primeira pergunta e, por esta razão, encontramos nas respostas dos professores a descrição de como ocorriam as atividades, nomeadamente de preparação e ensaios para as apresentações dos eventos culturais envolvendo as datas comemorativas, ou seja, como o professor Elvis relata “apresentações de culminâncias de projetos.” Tais atividades não aconteciam de modo a seguir um currículo de educação musical pertencente à disciplina de Arte, mas sim supriam as necessidades recorrentes da escola com seus projetos e da comunidade ao celebrar datas comemorativas.

- Lembra de algum conteúdo específico de música que aprendeu nas aulas?

As respostas a esta pergunta ratificam a nossa análise realizada para a primeira pergunta do questionário. O professor Pablo, que fazia o curso de música, lembrou o conteúdo de leitura musical. Salientamos que ele se refere ao curso de música que participava no contraturno em outro estabelecimento, e não das aulas de Arte vivenciadas no âmbito escolar. O professor Márcio, que disse estudar na escola de padres, recordou que o conteúdo envolvia ensaios de coral. Os demais professores, perfazendo 80%, confirmam em suas respostas que não vivenciaram conteúdos de educação musical nas aulas de Arte. Deste modo, não informaram conteúdos de música. Duas outras professoras detalharam suas respostas, as quais relataram que o conteúdo “existia mais na linguagem das artes plásticas e artesanais”; **“não aprendemos música nas aulas de Educação artística** chamada antes de Artes práticas”. As respostas dadas pelas professoras Clara e Izaíra, respectivamente, ou seja, professoras que vivenciaram os conteúdos escolares a muito mais tempo que os demais, pois ambas as professoras possuem 58 anos de idade. Por suas respostas compreendemos o enfoque dos conteúdos nos trabalhos artesanais e até mesmo na disciplina denominada de Artes práticas.

Outra pergunta da parte do questionário aqui proposta envolve um aspecto emocional.

- Nesta fase, lembra de algum professor que teve especial importância e significado para seu aprendizado de música? Em que sentido ele interferiu em suas escolas para prosseguir os estudos com a música?

Como buscamos recuperar lembranças vividas pelos professores na fase estudantil e a maioria deles não experiencia a educação musical no âmbito escolar, podemos citar somente duas respostas: do professor Pablo, que fala: “Vasquen Fermanian, professor de violino”, e da

professora Clara, a qual fala que “somente nas aulas da irmã “freira”, no convento Santa Clara.” Ambos os professores, conforme suas respostas ao questionário, não estudaram conteúdos de educação musical em nível escolar, e sim em outras escolas e cursos, mas se recordam de referências docentes que os levaram a dar prosseguimentos aos estudos. Do professor Pablo, ao lembrar seu professor de violino, nos revela a influência ao buscar o caminho profissional de um músico *performer*. Posteriormente, ao relatar sua história também citou o professor Vasquen, reafirmando a importância e narrando o contexto que aquele professor esteve presente em sua trajetória profissional. Quando a professora Clara cita a “irmã freira”, percebemos o quanto foi definidora a influência de sua professora de piano, que embora não recorde seu nome, reserva lugar em sua memória e valoriza seu papel docente.

A última pergunta dessa parte do questionário sobre a formação dos professores busca experiências vivenciadas no âmbito escolar que tenham ocorrido como extraclasse.

- Na escola havia atividade extraclasse, ou seja, extracurricular que envolvesse música? Como eram estas atividades? Descreva como você vivenciou tais experiências.

As respostas evidenciam que de fato as experiências com educação musical no âmbito da educação escolar vivenciadas pelos professores não ocorreram na sala de aula da disciplina de Arte ou Educação Artística. 40% dos professores responderam que participaram de atividades extraclasse na escola, e 50% não participaram. O professor Pablo respondeu que participou, entretanto, as experiências musicais extracurriculares as quais ele se refere não ocorreram no ambiente escolar, e sim no curso de música onde fez sua iniciação musical e aulas de instrumento, violino. Sobre essas atividades extraclasse a professora Christiane disse: “Sim, tinha o projeto Escola Aberta, se não me engano, onde eram ofertadas aulas de violão aos sábados, na escola. Lembro de participar dessas aulas por alguns meses; foi onde aprendi os primeiros acordes no violão”. O professor Elvis diz que as atividades ocorriam “eventualmente, em apresentações de culminância de projetos”. Diante dos relatos dos docentes, salientamos a importância da realização de projetos artístico-culturais, que embora não estejam ligados diretamente aos componentes curriculares, eles desenvolvem uma função essencial na formação dos jovens.

Se os agentes sociais interiorizam as condições culturais e sociais do meio em que vivem, e do mesmo modo quando se relacionam uns com os outros, tais condições constroem nos agentes condutas práticas que se ajustam às situações existentes. Encontramos nas atitudes dos agentes suas capacidades de percepção, seus saberes aprendidos ao longo de suas histórias de vida. E os saberes construídos envolvem as inúmeras experiências, capacitando para que possam agir na prática, como “no princípio da estruturação das experiências escolares (e em

particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica).” (BOURDIEU, 1983b, p. 80). Encontramos, portanto, conforme afirma Bourdieu, um princípio da constituição do *habitus* dos agentes sociais.

Nossa compreensão da educação musical como um espaço social específico vem a partir da ideia de Bourdieu (2004a, p. 126-127), quando afirma:

a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo [...] nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc.

Diante dessas concepções do autor, entendemos que as ações dos agentes sociais são o resultado da relação entre *habitus* e campo, “as relações que se estabelecem entre as instâncias e de que maneira elas interferem na produção de um artefato cultural.” (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 259). De maneira que vimos nas ações práticas dos agentes o produto de situações já existentes e históricas, pois “todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento.” (BOURDIEU, 2004a, p. 128). Chervel (1990, p. 190) considera “finalidades reais e finalidades de objetivo” a respeito das disciplinas escolares, visto que estas estão vinculados às épocas de suas histórias. O autor ainda afirma que as finalidades são definidas pelo legislador, e não pelas disciplinas escolares.

Historicamente, a educação musical assumiu um papel protagonista no currículo da Educação Básica, amparada por legislações desde 1838, quando foi designada como Música Vocal. Entretanto, no decorrer do tempo, tal condição se modificou, assim como sua nomeação para Música, Canto Coral, Canto Orfeônico e Educação Musical, disciplinas organizadas com objetivos político-educacionais e pedagógicos diferentes (JARDIM, 2012, p. 168). Assim, diante desse entendimento, as orientações curriculares ocorrem de acordo com os aspectos relacionados aos contextos político, histórico e social. O recorte histórico que dispomos na presente análise abrange o período vivenciado pelos professores enquanto eram estudantes da Educação Básica. No período da década de 1970, a música estava presente no currículo escolar por meio da Educação Artística, cujo caráter polivalente da disciplina assumiu o protagonismo com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), e mesmo com o avanço democrático e o acesso à educação com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhecemos em nossa análise com os estudos realizados pela professora Penna (2014, p. 123), a qual não vê “distinção significativa” entre tais leis com relação ao ensino e “à garantia da música na escola.”

Podemos, claramente, compreender o currículo como território em disputa (ARROYO, 2011), visto que os documentos de orientação curricular mantêm o ensino de música atrelado, como nomeia a BNCC, ao componente curricular de Arte, conservando e limitando sua atuação. A BNCC não explicita o ensino de Arte como polivalente nem tampouco omite, mas sabendo que tais documentos originam políticas públicas, deixar evidente a atuação dos professores com formação específica para a área iria corroborar para uma mudança significativa no ensino de Arte e Educação Musical (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 201). Apesar das orientações didáticas propostas pela BNCC sugerirem novas práticas, o documento conserva e legitima velhas condutas.

Outro aspecto percebido nesse novo documento curricular para o Ensino Fundamental reitera e legitima o carácter polivalente ao criar a área temática de Artes Integradas, sendo Arte o único componente curricular da BNCC a possibilitar a integração entre as áreas temáticas (linguagens artísticas), viabilizando, assim, a um único professor a prática e a atuação polivalente, intracurricular, ou como nomeia a BNCC, de forma integrada. Há tempos, os profissionais da Educação Básica aguardavam a publicação de um documento que representasse os anseios de uma educação para o novo milênio, entretanto, convém lembrarmos que um campo simbólico é passível de mudanças por influência de ordem social, política ou econômica, e transformações ocorreram no cenário político nacional, o *impeachment* de Dilma Rousseff, gerando interferências na economia do país, afetando a área da Educação, como no caso da elaboração desse documento norteador curricular, e posteriormente ocorrendo a chamada reforma do Ensino Médio¹⁰, apequenando ainda mais o ensino de Arte na modalidade da Educação Básica.

Dada à autonomia relativa e o poder simbólico que permeiam os agentes sociais envolvidos, os professores, destacamos que suas práticas são consequências de várias formas e interferências de dominação que perpassam o campo, pois quanto menor forem as forças que atuam no campo, haverá menos autonomia e ocorrerá mais susceptibilidade às interferências externas. Arroyo (2011, p. 9) nos lembra que “somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados.” Ao percebermos que somos capazes de reconhecer a *doxa* e *nomos* do campo, passamos a discernir que nos

¹⁰ Altera a LDB quanto à carga horária para o Ensino Médio em tempo integral e implementa mudanças curriculares com os chamados itinerários formativos, Lei nº 13.415/2017.

tornamos “fruto” da socialização, da atuação de um *habitus* e de suas relações historicamente construídas.

O *habitus* constituído durante a trajetória individual dos professores é considerado como uma predisposição, de modo a conservar e manter a ordem social vigente, pois conforme afirma Bourdieu (1983b, p. 80-81, grifo do autor), “a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais **variantes estruturais** do *habitus* de grupo ou de classe.” Encontramos, portanto, nas trajetórias individuais e coletivas, o produto da história do campo social e das experiências acumuladas.

Ao utilizar o conceito de agente, pois este sujeito, indivíduo que age, e em sua ação ao agir com uma atitude consciente ou até mesmo inconsciente pode assumir sua posição no espaço social com uma “atitude reflexiva” quando mobilizar o passado (sua trajetória), projetando o futuro pelo seu presente. Setton (2002, p. 65) nos afirma que essa relação dialética entre a conjuntura e os sistemas de disposições individuais ocorre como um processo de interação, pois *habitus* não apenas reproduz e conserva a ordem social, mas “constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer história.” Tal consideração reforça o *habitus* como um conjunto flexível de disposições, e não apenas como uma assimilação de conhecimentos e sedimentação de condutas, de modo que a trajetória do agente medeia o passado com o presente, produz história em um processo constante de socialização e aquisição de saberes.

4.3 Saberes da formação do âmbito acadêmico

As perguntas dessa parte do questionário referem-se à formação acadêmica dos professores e os saberes adquiridos como estudantes de graduação ou pós-graduação. Ao incluirmos tais perguntas no questionário, visamos alcançar alguns dos objetivos específicos da pesquisa e, ainda, analisar as relações entre a formação acadêmica e a constituição do *habitus* docente. Analisaremos as respostas buscando inicialmente encontrar o elo entre os saberes acadêmicos e a prática docente.

A primeira pergunta indaga aos professores se realizaram alguma outra formação na área de música, excetuando a graduação.

- Quais outras formações específicas (exceto graduação) na área de música você cursou?

Vejamos um quadro-resumo com as respostas de todos os professores:

Quadro 4 – Levantamento de cursos na área de música

Professores	Respostas
Christiane	“Fiz um curso de teclado básico por 6 meses quando tinha entre 16 anos e o curso de técnico em música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) ¹¹ .”
Pablo	“Conservatório de Tatuí, festivais de música em São Paulo, e na Europa.”
Elvis	“Especialização em Metodologias do Ensino de Arte. Mestrado ProfArte (cursando).”
Márcio	“O Curso de Extensão em Música da UFC, que existia antes da criação da Licenciatura em Música dessa instituição. A prática empírica em eventos e <i>shows</i> foi a maior ferramenta do meu aprendizado performático.”
Rolando	Nenhuma resposta
Clara	Nenhuma resposta
Eleazar	Nenhuma resposta
Heitor	“Canto Coral”
Izaíra	“Cantei em corais, fiz cursos de regência, cursos de férias de iniciação musical, técnica vocal, participei de grupos de flautas.”
Erich	Nenhuma resposta

Fonte: Elaborado e consolidado pela pesquisadora.

Percebemos pelas respostas dos professores participantes que 40% deles não realizaram nenhuma outra formação na área de música, seja antes ou até mesmo depois da graduação. Dado este que nos faz refletir como sendo um dos motivos que levaram os professores à escolha de não realizarem mais nenhuma outra formação na área. Surge, então, a indagação: os estudos da graduação teriam sido suficientes para a atuação como músico ou professor de música? Dentre as respostas, salientamos as informações ditas pelos professores, quando citam: “a prática empírica em eventos e *shows*” (Márcio), “cantei em corais [...] participei de grupos de flautas.” (Izaíra). Respostas que conduzem à percepção de que os próprios professores reconhecem nessas práticas uma formação, um aperfeiçoamento ou expansão de seus saberes musicais, conforme completa o próprio professor: “a maior ferramenta do meu aprendizado performático”.

- Qual disciplina no curso de graduação você mais se identificou? Por qual motivo?

A intencionalidade da pergunta acima centra-se nos envolvimento profissional e emocional. Os professores, ao citarem a disciplina que mais se identificaram, ou que foi a mais significativa depois de anos de suas formações, e já atuando profissionalmente, poderemos ter indicações da influência da formação acadêmica na sua prática docente. Tais aspectos afetivos e emocionais articulados na subjetividade dos agentes refletem na prática docente, pois esta não se circunscreve externa “às condições sociais, emocionais, profissionais e culturais do

¹¹ IFCE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

professor, como também não se realiza unicamente nos procedimentos didático-metodológicos.” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 218).

Pudemos perceber nas respostas dos professores, a aproximação e a afinidade com determinadas disciplinas cursadas na graduação. Para que possamos compreender tal compatibilidade, inserimos no quadro 5 de respostas a 3ª coluna, onde apresentamos a análise do vínculo entre a disciplina de preferência dos professores relacionada à atividade docente a partir do que eles informaram em suas próprias repostas no questionário, por ocasião da entrevista. Na 4ª coluna, relacionamos suas inclinações, disposições dos professores que identificamos com base no vínculo com a docência. Encontramos tais disposições constituídas e associadas à atuação profissional docente por meio das referências citadas pelos professores ao relatarem e lembrarem a disciplina cursada na formação acadêmica que tiveram maior identificação. A análise reforça a ideia da relação entre a constituição do *habitus* docente com a formação acadêmica e suas influências na prática docente.

No quadro 5, apresentamos essas relações entre a disciplina, o vínculo com a docência e as disposições dos professores.

Quadro 5 – Disciplina da graduação, vínculo com docência e disposições

Professores	Respostas	Vínculo com docência	Disposições
Christiane	“Treinamento Auditivo, pois me ajudava com a dificuldade de leitura e atenção; História da Música, pela necessidade de conhecer a história da música ocidental e tópicos em música, pois tratava da parte histórica e curiosidades musicais pelo mundo , eram outras histórias da música, fora da visão ocidental.”	Realizou especialização em Cultura Popular, preferência por disciplinas de cunho histórico-social, pois aproximam-se do contexto dos alunos. Ensino de grupo.	Para descoberta de novas experiências.
Pablo	“Área de Educação, Formação de Professor. Porque eu sempre gostei de dar aula. ”	Identifica-se com a docência e ensino coletivo. Ensino de grupo.	Comunitária
Elvis	“Prática Instrumental. Por eu já ter experiência com prática instrumental (já tocava um instrumento musical).”	Prefere desenvolver projetos voltados para o ensino de instrumentos. Ensino de prática instrumental.	Voluntarista
Márcio	“Harmonia e Improvisação com o professor Marcio Resende, pois era algo que podia ser usado no meu cotidiano profissional. Uma que me envolvi bastante foi Didática do Ensino , com a professora Estrela.”	Realiza apresentações em eventos. Criou um personagem de desenho animado para favorecer o ensino de educação musical. Músico instrumentista.	Autodidata
Rolando	“Práticas Instrumentais, Solfejo, projeto especial e harmonia. Foram as cadeiras que mais contribuíram na minha formação como músico-educador.”	Realiza apresentações em eventos. Músico instrumentista.	-----
Clara	“Coral e aulas com instrumentos musicais.”	Ministra aulas de instrumento em horário extraclasse. Ensino de prática instrumental.	Voluntarista
Eleazar	“Prática de Conjunto. Por ter vivência em grupos musicais desde a infância. ”	Preferência por trabalhar em grupos e realizar oficinas musicais. Ensino de grupo.	Para descoberta de novas experiências.
Heitor	“Metodologia de Ensino de Música. Devido ao fato que eu me identifico em ensinar música. ”	Atento às orientações curriculares e formações da rede municipal. Ensino de grupo.	Para o pedagógico escolar.
Izaíra	“As aulas de Regência foram importantes para trabalhar depois com corais infantis e as aulas de canto coral, onde aprendia e me divertia bastante. ”	Forma corais com os jovens adolescentes. Ensino de grupo.	Integração cultural.
Erich	“Organologia. Estudo das formações de orquestras, bandas, quintetos, etc.”	Iniciou a carreira com bandas de música. Ensino de grupo.	-----

Fonte: Elaborado e consolidado pela pesquisadora.

Antes de iniciarmos uma análise mais detalhada sobre as respostas dos professores, convém lembrar sobre esta investigação, uma pesquisa de ordem qualitativa, o que para Minayo (2007, p. 24), o referido tipo de investigação “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, hábitos e representações”, e como fenômenos sociais buscamos a compreensão da realidade que tais aspectos retratam. Para a autora,

a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2007, p. 24).

Ao investigarmos a constituição do *habitus* docente, suas relações com a formação acadêmica e suas influências nas práticas pedagógico-musicais dos professores, levamos em conta na análise as inclinações e as disposições adquiridas por esses professores. Consideramos, portanto, as disposições como uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação, como afirma Bourdieu (1983b, p. 61). Relacionamos o “passado incorporado” com as experiências vividas pelos agentes como disposições para agir, sentir e crer (LAHIRE, 2013). Do mesmo modo, Lima Júnior e Massi (2018, p. 37) salientam ser de fundamental importância ao pesquisador social identificar o conjunto de disposições que os entrevistados adquirem ao longo de suas trajetórias de vida.

Na presente análise, buscamos verificar aspectos do passado e do presente dos professores, reconhecer os princípios organizadores de suas práticas, o “saber experiencial” nomeado por Tardif (2014, p. 29, 49), o qual se inspira em Pierre Bourdieu como referência teórica ao considerar *habitus* como incorporação de experiências individuais e coletivas, “disposições adquiridas na e pela prática real” e “traços de personalidade profissional.” Assim, a partir destes pensamentos, estabelecemos na análise algumas disposições a partir das respostas e relatos nas entrevistas com base em propriedades empregadas por Lahire (2004), estando de acordo com Bourdieu (2002, p. 163), cujo estudioso crê que o meio ambiente socialmente estruturado produz *habitus*, sistemas de disposições duradouras, princípio gerador e de estruturação de práticas e representações.

Durante o processo, ao analisar as respostas dos professores para a pergunta sobre a disciplina do currículo acadêmico que eles mais se identificaram e vinculá-la à docência, objetivamos perceber quais as disposições são associadas a esses agentes. No processo em questão, Lahire (2004) orienta ao pesquisador na identificação das disposições dos agentes uma

ligação, uma associação à subjetividade, de modo que se possa compreender, abranger a partir de sua rede estruturada, sua trajetória de vida e as interações dos agentes com o campo. Assim, elencamos na 4ª e última coluna do quadro 5, as disposições que pudemos identificar e perceber de 8 (oito) dos professores. Nos demais, desde a resposta específica à pergunta em foco, como também a busca por elementos nas respostas a outras perguntas ao realizar a análise, os dados não foram suficientes para elencarmos e identificarmos disposições relacionadas à docência de dois professores.

- Considera que o conjunto de sua formação acadêmica, tanto na graduação quanto em outros cursos foi adequada para o exercício de sua profissão como professor de música no Ensino Fundamental? Fale-me a respeito.

Para analisar as respostas dos professores e o questionamento, inicialmente apresentamos no quadro 6 a síntese de suas concepções a respeito da formação acadêmica e da prática profissional docente, e, então, encontramos na coluna das respostas o ponto de vista dos professores sobre a relevância da formação acadêmica na prática docente.

Quadro 6 – Relação entre formação acadêmica e a prática profissional docente

Professores	Respostas	Resumo
Christiane	“Em parte, a graduação passou muito longe da realidade da Educação Básica; eu adquiri conhecimentos facilmente aplicáveis em escolas especializadas em música. A especialização foi a que me aproximou dos estudantes das escolas públicas municipais onde trabalho, devido às abordagens a partir das vivências dos estudantes e da valorização da cultura popular.”	Parcialmente
Pablo	“Não, não utilizo quase nada do que foi transmitido na graduação ou conservatório. Na minha opinião, as décadas de 90 a 2000 era focada apenas na prática, no tocar e não no transmitir no ensino.”	Não
Elvis	“Considero que foram adequadas, embora sempre fiquem lacunas. Lacunas estas que muitas vezes caracterizam a distância existente entre a prática e a teoria, e muitas vezes em decorrência da falta de maturidade individual, o que dificulta um melhor aproveitamento de nossas experiências em nossos percursos de formação.”	Parcialmente
Márcio	“A realidade em sala de aula regular no Ensino Básico não foi muito explorada na minha Licenciatura. Na minha graduação, a abordagem foi bem eurocêntrica e distante da cultura nacional e regional. As análises eram sempre de obras europeias, de artistas estrangeiros. Creio que algo mais contextualizado na cultura brasileira, traria mais facilidade para uma transposição didática para o Ensino Fundamental, pois traria sentimento de pertencimento do conteúdo explorado.”	Não
Rolando	“Sim, pois o que faço hoje é o produto de todas as minhas vivências. O que faltou na graduação, eu complemento com a pós e as vivências que tive em sala de aula.”	Sim
Clara	“Muito importante na minha formação musical. Muitas aulas com percepção, harmonia e aulas práticas de coral e instrumentos musicais me trouxeram uma grande bagagem em minha profissão como professora de artes no município de Fortaleza.”	Sim
Eleazar	“Para o ensino da música, o conteúdo foi adequado. Porém, não há a prática musical nas escolas, visto que as artes ficam geralmente incluídas em uma única disciplina. Considera-se também a falta de material e espaço adequado para a realização de atividades com música.”	Sim
Heitor	“Não, o processo formativo mais significativo para o exercício da minha profissão se deve ao fato de eu ter participado de um programa de formação inicial de professores.”	Não
Izaíra	“Não, principalmente no curso de graduação havia carência de professores para várias disciplinas e também era muito tímida, o que atrapalhou muito meu desempenho nas práticas de sala de aula. Meu principal laboratório no fazer musical, no período da faculdade, foi cantar no coral da UFC com a maestrina Izaira Silvino. Essa foi a formação mais importante que tive, tanto para a vida como para a profissão de arte educadora. É claro que as vivências na infância com minha avó foram fundamentais para chegar à faculdade e ao Coral da UFC, mas destaco que nos anos oitenta quando cursei música, a faculdade estava num momento difícil com relação ao quantitativo de professores.”	Não
Erich	“Sim, pois facilitou a compreensão da didática musical.”	Sim

Fonte: Elaborado e consolidado pela pesquisadora.

Considerando objetivamente as respostas dos professores como: “sim, não e parcialmente”, temos 40% dos respondentes que disseram “sim” e “não” em cada uma dessas opções, e 20% dos professores responderam “parcialmente”. Cabe citarmos algumas das respostas dos professores que englobam o quantitativo do grupo que considera ‘parcialmente’,

pois acreditamos que estes professores, além de terem compreendido o real sentido da pergunta quando dizemos “o conjunto de sua formação acadêmica”, esses mesmos professores apontaram para vivências e experiências apreendidas, como também comentaram as vivências do período de formação. Consideramos que tais posicionamentos e concepções abrangem o processo de interiorização da exterioridade, de que há uma elaboração nesses agentes quando há união entre uma formação acadêmica e a realidade da prática.

Listamos algumas dessas respostas que nos indicam o conjunto de formações, as experiências adquiridas, a trajetória de vida como um processo formativo, a compreensão de que *habitus* não é automático como um condicionamento estímulo e resposta, mas induz nos agentes a ação transformadora a partir das experiências e das percepções desses agentes. A teoria praxiológica de Bourdieu (2002, p. 163, grifo do autor) nos faz perceber o *opus operatum* (produto) e o *modus operandi* (processo), o

princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de geração das práticas [...] da **dialética da interioridade e da exterioridade**, isto é, da **interiorização da exterioridade** e da **exteriorização da interioridade**.

“A especialização foi a que me aproximou dos estudantes das escolas públicas municipais onde trabalho, devido às abordagens a partir das vivências dos estudantes e da valorização da cultura popular.” (Christiane).

“Muitas vezes **em decorrência da falta de maturidade individual, o que dificulta um melhor aproveitamento de nossas experiências** em nossos percursos de formação.” (Elvis).

“O que faço hoje é o produto de todas as minhas vivências. O que faltou na graduação, eu complemento com a pós e as vivências que tive em sala de aula.” (Rolando).

Após uma análise mais aprofundada das concepções dos professores sobre o conjunto de sua formação acadêmica e experiências docentes, poderemos identificar as relações estabelecidas pela história incorporada, o *habitus* operante de todo o passado do qual é produto que confere às práticas a sua “independência relativa” em relação às determinações exteriores do presente imediato (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Outro diálogo que estabelecemos com nosso referencial teórico nesta categoria de análise do âmbito acadêmico envolve o conceito de capitais (cultural e simbólico). A aquisição de capitais apreendidos pelos agentes ao longo de suas trajetórias docentes, incluindo na própria formação acadêmica dos professores para que pudessem desempenhar a docência. Inicialmente,

a análise perpassa pela compreensão da formação acadêmica universitária como uma estrutura objetiva, a aquisição de capital cultural, ou seja, uma qualificação educacional, o estado objetificado constituído em disposições da mente e do corpo, visto que a formação de um músico contempla e inclui *habitus* corporais, como tocar um instrumento.

As formas objetificadas ou corporificadas dos capitais demoram certo tempo para se acumularem; são a história carregada de experiências e de saberes acumulados que determinam o êxito nas práticas e até mesmo promovem a ocupação de posições diferenciadas no campo. Ao tocarem um instrumento, tornarem-se músicos profissionais e posteriormente professores, estes agentes somam saberes não apenas acadêmicos, mas carregam capitais culturais imprescindíveis para a atuação na docência. No entanto, essencialmente incorporam em suas práticas, saberes que foram adquiridos ao longo de suas trajetórias individuais como músicos, disposições que favorecem, portanto, o sucesso e êxito em suas práticas pedagógico-musicais, agentes, então, dotados de capitais simbólicos. Trata-se do capital em forma de *habitus*, já que ele é composto de atitudes e disposições, conhecido por meio das suas realizações na prática (MOORE, 2018, p. 141-142). Se a educação formal é o modo institucionalizado do capital, ambos, *habitus* e capital, convergem para a manutenção das forças dominantes do campo.

4.4 Saberes da formação do âmbito docente

Neste texto, iremos analisar a última parte do questionário. As perguntas abrangem o âmbito das experiências docentes, as práticas desenvolvidas na sala de aula e escola, o cumprimento de atividades pedagógicas, como planejamento, escolha de repertórios musicais, aplicação de atividades que constam no livro didático, entre outros aspectos que envolvem diretamente as práticas pedagógico-musicais.

Ao realizarmos a análise, objetivamos investigar as influências das concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores nas escolhas de materiais didáticos e repertórios musicais, sendo interessante perceber que tais práticas derivam de toda a conjuntura do ambiente escolar. O referencial teórico que buscamos dialogar na presente seção do texto dissertativo ao fazermos a análise das concepções e práticas dos professores no âmbito docente envolve conceitos de capitais, reprodução e *habitus*. Também o conceito de *illusio* e estratégias aplicadas na relação entre os agentes e o espaço social (estruturas mentais e objetivas).

4.4.1 Livro didático e seus conteúdos

As cinco primeiras perguntas dessa seção do questionário dizem respeito aos conteúdos ministrados em sala de aula e ao uso do livro didático. Buscamos, então, conhecer as concepções dos professores sobre tais aspectos. Listamos alguns posicionamentos dos professores participantes da pesquisa sobre os conteúdos curriculares a serem ministrados.

A professora Clara cita de uma forma generalista as linguagens artísticas como conteúdos curriculares de arte, entretanto sua concepção poderá fazer sentido quando afirma sobre a aplicabilidade das diversas linguagens durante o ano letivo.

Acredito que o ensino de todas as linguagens fica bastante difícil para o professor ministrar durante o ano letivo. **Cada linguagem é um universo onde procuro preencher um pouco de cada, mas contemplando sempre com a música a prioridade.**

Ao pensarmos sobre o currículo de Arte a ser ministrado nos anos finais do Ensino Fundamental, nos orientamos pelo documento oficial atual, a BNCC, e o professor Márcio apresenta sua concepção a respeito, trazendo para a sala de aula, para a sua prática, a aplicação do currículo base.

Segundo a BNCC, sim. Apesar de enxergar algumas **inconsistências entre o que se pede no documento e o que é oferecido pela escola**. Me parece que o **“se vira” foi romantizado soando agora como “seja criativo”, “professor herói”**. Na verdade, a situação mais apropriada é que o professor tivesse os recursos necessários para fazer suas aulas, sem a necessidade de improvisos por falta de recursos.

A concepção do professor Rolando também converge para o mesmo sentido ao tratar sobre o currículo escolar, citando a BNCC e trazendo para a sala de aula, para a sua realidade da prática docente, onde, de fato, o currículo é aplicado.

“A BNCC deixa os conteúdos muito soltos. No caso das diretrizes curriculares nacionais, sinto que **os conteúdos descritos são irreais para professores polivalentes, com 50 minutos por turma**”.

No que diz respeito ao livro didático, elencamos alguns posicionamentos dos professores. Márcio cita um aspecto da formação acadêmica dos professores ao se referir a utilização do livro didático, um aspecto curricular relevante, visto que o componente curricular de arte é polivalente, assim como o livro didático, mas não a formação dos professores.

Hoje a rede municipal de ensino oferece livros de arte, o que não existia há bem pouco tempo atrás. **Foi um passo importante para a valorização da arte na educação**, porém esses livros pincelam as 4 grandes áreas da arte (música, dança, artes visuais e teatro). Essa característica da aula polivalente de arte quando não existe um curso polivalente de arte, é outro fator que prejudica a qualidade das aulas, visto que na prática é quase impossível algum professor ter formação nessas 4 áreas distintas. Não considero o livro de arte como um suporte pedagógico musical eficaz.

Outro aspecto apresentado pelo professor Márcio foi a aquisição dos livros didáticos, quando diz que “a rede municipal de ensino oferece os livros de arte”, entretanto, não é uma aquisição da prefeitura, mas sim o componente curricular de arte passou a integrar o Plano Nacional do Livro Didático¹² (PNLD) a partir de 2017. Acreditamos que o professor tenha se referido dessa forma, pois no ano de 2015 a prefeitura adquiriu um único título para toda a rede municipal de Fortaleza para uso dos professores e alunos.

Encontramos nas concepções dos professores sobre a utilização do livro didático algumas ideias divergentes.

“Sim, **utilizo o livro didático, entretanto, não o disponho como um ponto de partida para as minhas aulas, mas como uma ferramenta didática.**” (Heitor).

“**Não utilizo quando o livro não apresenta uma ideia cronológica para o conhecimento.** Quando o assunto abordado pelo livro é muito aleatório e considero que agregará pouco.” (Eleazar).

“Utilizo com pouca frequência, pois na maioria das vezes o livro que a prefeitura fornece **traz poucos conteúdos musicais.**” (Rolando).

Concernente ao uso do livro didático de arte, não encontramos uma unanimidade entre os professores, pois quanto à sua utilização frequente e contínua durante o ano letivo não é um posicionamento absoluto entre eles. Compreendemos que embora o livro seja da escolha do próprio professor, este não é o seu guia curricular de arte, mas sim uma “ferramenta didática” que poderá agregar, somar em alguma medida no momento da elaboração de suas aulas. Quando questionado, o professor Pablo apresentou sua concepção e falou se tinha apoio didático-pedagógico para organizar as aulas.

“Não tenho suporte, **tudo é muito pautado no esforço pessoal e individual**”.

Esta colocação nos indica que o professor não faz uso do livro didático, o que certamente o título do livro não foi de sua escolha. Outra compreensão do referido

¹² “O Plano Nacional do Livro e do Material Didático é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital [...]” (BRASIL, 2017).

posicionamento é a de que o professor não possui uma orientação curricular, ficando sob suas decisões a escolha das temáticas e conteúdos curriculares, e não apenas o planejamento de aulas.

A análise das concepções dos professores sobre o livro didático nos leva à compreensão de práticas pedagógicas, não só para a mera utilização do livro didático, mas sim o seu uso nos indica sobre o currículo. Se encontramos na BNCC a orientação curricular para o componente de arte e, conseqüentemente, a aplicabilidade para música, podemos encontrar no livro didático do PNLD um recorte da própria BNCC para as outras linguagens, ou seja, no universo curricular onde encontramos seus agentes, os professores, também é redondo, se fecha e se forma como em um ciclo. As forças que nele se impõem, nos fazem perceber uma violência simbólica institucional imposta aos seus agentes na realização de suas atribuições docentes.

As regularidades que delineiam o *habitus* dos agentes incorporando regras, gerando disposições para um domínio, um saber prático específico desse campo favorece estratégias aos agentes para agirem no campo. Reafirmamos que nossa análise não visa apontar posicionamentos, concepções corretas ou equivocadas dos professores, tampouco verificar se suas práticas são as melhores ou adequadas, mas verifica as relações entre eles e a constituição do *habitus* docente. Portanto, trazemos Bourdieu (2001, p. 124) para a análise, quando afirma sobre a *illusio*, que “faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que se faz por que se fazem e na verdade sempre se fez assim” no ciclo desse universo, em uma dinâmica do campo os agentes carregam consigo dogmas e regras do campo, veiculam tais regras e mantêm o ciclo. “Todos aqueles engajados no campo, defensores da ortodoxia ou da heterodoxia, partilham a adesão tácita à mesma *doxa* que torna possível a concorrência entre eles e lhe impõe seu limite.” (BOURDIEU, 2001, p. 124). Vimos, então, refletidos nas ações práticas o ajustamento entre estruturas mentais dos professores com seu *habitus* e disposições e as estruturas objetivas, o campo com suas regras.

Vejamos no quadro 7 o consolidado de respostas a uma pergunta específica sobre orientações curriculares, o livro didático e outros materiais que os professores utilizam nas aulas.

Quadro 7 – Orientações curriculares e livro didático

Professores	Ao se deparar com as orientações curriculares e o livro didático, quais critérios utiliza para a escolha dos conteúdos e temáticas levados para a sala de aula? Pode citar outros materiais que utiliza e queira mencionar que lhe auxilia em suas aulas.
Christiane	“Eu me baseio pela relevância e aplicabilidade daquele conteúdo para os estudantes. Utilizo aparelho de som e vídeo sempre que possível.”
Pablo	“Busco conteúdos significativos e contemporâneo, usando linguagens atuais e modernas, sempre buscando uma melhor experiência.”
Elvis	“Considero primeiramente o atendimento às diferentes linguagens. Em segundo plano, conteúdos que proporcionem a conexão e a inter-relação entre as diferentes linguagens artísticas e que valorizem a diversidade cultural . Além do livro, utilizo principalmente sites que trazem conteúdos de arte de forma clara e objetiva .”
Márcio	“Eu escolho conteúdos que possam ser contextualizados com a cultura do aluno. Obviamente é importante conhecer culturas estrangeiras, porém é imprescindível que o aluno conheça suas origens, e sinta-se pertencente ao conteúdo estudado. Além disso, também estimulo os alunos a conhecer a história dos artistas e não só do produto artístico. Cada artista traz um contexto histórico-cultural que faz toda diferença na formação crítica e reflexiva do aluno.”
Rolando	“Eu não sigo as diretrizes curriculares nacionais. Elas são irreais para o contexto das escolas em que trabalho . Os critérios variam de acordo com as carências que analiso em cada série.”
Clara	“Procuro explorar o livro didático dentro das possibilidades para realizar o conteúdo.”
Eleazar	“Dependendo da série, busco temáticas que estejam ao alcance da compreensão dos alunos , considerando a idade e conhecimentos preestabelecidos. Nas turmas de 8º e 9º, exploro mais as possibilidades de criação de histórias e conteúdos que demandam mais percepção do ambiente .”
Heitor	“A temática levada para sala é conforme as orientações estabelecidas pela rede municipal de ensino de fortaleza. Entretanto, busco contextualizar os conteúdos para a realidade do aluno.”
Izaíra	“Trabalho com o canção popular tradicional, mas também com o repertório solicitado pelos próprios alunos, para que se sintam mais à vontade e curiosos por novas músicas . Nas aulas de prática de flauta ocorre o mesmo critério, ou seja, uma mescla do meu repertório e o deles.”
Erich	“ Sigo o livro dentro do meu planejamento .”

Fonte: Elaborado e consolidado pela pesquisadora.

Os destaques em negrito nos mostram os diversos critérios que os professores se utilizam para elaboração e planejamento das aulas. Vale referenciar que os professores podem lançar mão na construção de suas aulas com a BNCC, o DCRC, a escolha das linguagens artísticas, entre outros, mas a maioria das respostas dos professores participantes não cita essas orientações curriculares. Vejamos, portanto, a tabela 2 que apresenta tal informação mais claramente.

Tabela 2 – Quantitativo dos critérios de escolha utilizados para planejamento

Crítérios de escolha para temáticas das aulas	Quantidade
Utilizam livro didático	2
Contexto cultural e significativo para os alunos	8

Fonte: Consolidado pela pesquisadora.

Diante desses dados consolidados e das concepções dos próprios professores, que, segundo Huberman (2000), estão na fase de experimentação, diversificação, reflexão e questionamentos, percebemos o quanto os professores utilizam capitais adquiridos com a

experiência docente. E mesmo que o campo não se autonomize, ao que depender dos agentes em sua zona de atuação, a sala de aula, estes se utilizam de estratégias, conhecem a *illusio* do campo e refletem em suas concepções e ações referentes às suas escolhas.

4.4.2 Formação musical e sala de aula de música/arte

Nessa parte do questionário, uma pergunta indaga ao professor sobre suas experiências formativas e atuação docente.

- Você, professor de música, com todas as suas experiências de formação musical, acredita que há preparo e formação adequados para sua atuação docente no Ensino Fundamental? Em que sentido sua formação foi apropriada para a sua atuação docente?

Vejam alguns posicionamentos dos professores a esta questão que busca na concepção dos professores a constituição do *habitus* docente e a compreensão de suas práticas pedagógicas. Inicialmente, elencamos as concepções que remetem às vivências e experiências docentes como formação.

“O que faltou na graduação eu complementei com a pós e **as vivências que tive em sala de aula**. Sinto que na universidade falta o “chão da sala de aula.” Ela trabalha considerando uma “situação ideal”, que não existe no município de Fortaleza.” (Rolando).

“**A vivência escolar é onde aprendemos e aprimoramos** todos os nossos conhecimentos na atuação como docente.” (Clara).

“Obviamente se aproveita bastante do que foi aprendido na licenciatura, mas **é na prática docente que temos nossos maiores ensinamentos**.” (Márcio).

“Minha formação **foi apropriada a partir do momento em que eu vivenciei outros espaços de aprendizagem**, e dessa forma, me capacitar como professor.” (Heitor).

Sabemos que a aquisição do diploma de licenciatura que legitima o exercício da docência na sociedade e do mesmo modo confere aos professores a aceitação e a posição inicial no quadro institucional da rede municipal de ensino de Fortaleza como educadores de arte. Porém, vimos nas concepções dos próprios professores, o valor e o reconhecimento da prática docente, das “vivências” em outros “espaços de aprendizagem” e experiências no percurso da trajetória docente como uma validação para o êxito no exercício da docência.

Analisemos outras concepções apresentadas pelos professores a esse mesmo questionamento.

Considero que este é um **processo contínuo**, que compreende evidentemente a formação continuada, mas não só. Assim considero que minhas experiências/formação foram adequadas, mas não suficientes. E acredito que **muitos dos desafios da atuação docente não são alcançados pela nossa formação acadêmica**. (Elvis).

“A escola é que ainda não está preparada como um todo para as aulas de música e artes. Os **poucos professores que estão em sala de aula fazem malabarismos para atingirem seus objetivos como educadores**.” (Izaíra).

Mesmo com as experiências e cursos que fiz, ainda não me sinto totalmente preparada. **Há deficiências na escola** que, por mais cursos que eu tenha, dificultam muito o trabalho. Não basta só ter um professor preparado, a escola também deveria estar. Além disso, **sinto necessidade de atualizar meus conhecimentos**, sinto que estou esquecendo até mesmo o que aprendi na faculdade devido a pouca aplicação no meu trabalho docente. (Christiane).

Com esses posicionamentos, podemos complementar as ideias lançadas anteriormente pelos professores Rolando, Clara e Heitor sobre o processo formativo que se dá na própria trajetória docente. Ainda assim, as concepções que dizem respeito às experiências formativas nas mais diversas situações ocorridas na prática docente, como os “desafios”, “malabarismos” e “deficiências” citadas pelos professores Elvis, Izaíra e Christiane. Tal entendimento nos leva a mencionar os obstáculos no percurso dessa trajetória docente no campo da educação musical na rede de ensino de Fortaleza, pois conforme afirma o professor Rolando, “ela trabalha considerando uma **“situação ideal”**, o que não existe no município de Fortaleza”. Assim sendo, trazemos para análise trechos de outros posicionamentos que objetivamente se apresentam nas questões do quadro 8, que, a propósito, listamos como complementares.

Quadro 8 – Carência e melhorias para as aulas

Professores	Do que sente falta ou necessita para que suas aulas de música tenham sucesso na aprendizagem dos alunos?	Como professor de música, o que considera que pode ser realizado para melhoria da aprendizagem de música dos alunos do Ensino Fundamental?
Christiane	“Tempo da aula de Arte maior (escolas de tempo integral já deveriam ter adotado); número menor de estudantes por sala; sala com acústica adequada com alguns instrumentos básicos.”	“Acredito que se os estudantes pudessem escolher qual área artística se identificam, o aprendizado seria muito mais significativo.”
Pablo	“O aumento no tempo de aula, local e equipamento adequado para as aulas de música e valorização do trabalho de música na escola.”	“Estrutura física e uma valorização do ensino de música, uma frequência maior destas práticas.”
Elvis	“Maior disponibilidade de tempo.”	“Uma maior carga horária do professor destinada exclusivamente para as aulas de música. Lugar, ambiente (sala de música) e equipamentos de música (instrumentos musicais/equipamentos de som).”
Márcio	“Espaço físico adequado, instrumentos suficientes, diminuição da sobrecarga de turmas por professores de Arte.”	“A música é ativa. Para a melhoria do ensino de música deveria existir espaços musicais na escola com instrumentos e tempo suficiente, onde o aluno pudesse estudar, tocar, escutar, trocar ideias com outros colegas, ou seja, viver a música. Essa prática não é real na escola. A música foi colocada dentro de uma sala de aula com carteiras enfileiradas, dentro de uma disciplina polivalente que inclui mais 3 grandes áreas, com o tempo de 50 minutos semanais e 40 alunos por sala. Não é um cenário favorável pra educação musical.”
Rolando	“Turmas menores e mais tempo , são as principais carências que relato. A carência de materiais, como salas de ensaio e instrumentos musicais, também são obstáculos.”	“A diminuição do quantitativo de alunos por turma e o aumento do tempo de aula já seriam de grande ajuda para uma educação musical mais sólida.”
Clara	“Espaço e tempo adequado na grade curricular.”	“Espaço físico mais adequado.”
Eleazar	“Material e espaço adequado para desenvolvimento de atividades musicais.”	“Criação de oficinas musicais, com espaço e material adequado, dentro da grade curricular escolar.”
Heitor	“As estratégias de ensino são bem abrangentes, basta ter criatividade ao ensinar.”	“Faz-se necessário mais investimentos para a escola pública, para que possamos ter melhoria nos aspectos físico, pedagógico e administrativo.”
Izaira	“Tempo, espaço físico, salas específicas, instrumentos musicais variados, respeito da gestão.”	“As aulas devem acontecer no contraturno, salas confortáveis, instrumentos musicais e tempo.”
Erich	“Uma sala de música e instrumentos.”	“Sala adequada, instrumentos.”

Fonte: Consolidado pela pesquisadora.

Vimos nesse quadro 8 um consolidado das concepções dos professores sobre as carências, as necessidades que eles consideram e os impedem que as aulas de música/arte sejam exitosas. Paralelamente, fazemos a correlação com outro questionamento, e os professores apresentam o que consideram para a melhoria das aulas. Analisemos tais informações quantitativamente apresentadas nas tabelas a seguir, de modo que possamos identificar o que os professores consideram escasso e necessário para a melhoria das aulas.

Tabela 3 – Quantitativo da demanda de carência nas aulas

Demanda	Quantidade
Ambiente apropriado	8
Maior tempo de aula	7
Instrumentos musicais/equipamentos de som	7
Menor número de alunos	3
Valorização do ensino de música	2

Fonte: Elaborada e consolidada pela pesquisadora.

Tabela 4 – Quantitativo da demanda para melhoria das aulas

Demanda	Quantidade
Ambiente apropriado	8
Maior tempo de aula	5
Instrumentos musicais/equipamentos de som	5
Valorização do ensino de música	3
Menor número de alunos	1

Fonte: Elaborada e consolidada pela pesquisadora.

As perguntas abertas possibilitaram aos professores a liberdade de com a própria linguagem e a partir de suas próprias necessidades para desenvolverem suas práticas pedagógicas citarem as demandas que estão apresentadas no quadro 8, do qual foi realizado o consolidado com o quantitativo nas tabelas 3 e 4. As tabelas apresentam exatamente as mesmas demandas, sendo o **ambiente apropriado** ou uma **sala específica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas musicais** citado 8 (oito) vezes pelos 10 (dez) professores participantes. O tempo de aula também foi a demanda mais citada pelos participantes, que consideraram necessária a **ampliação do tempo de aula** para devolver as práticas, ou seja, o **aumento da carga horária** do componente curricular de Arte. Outra demanda muito citada como uma carência e/ou melhoria para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, foi a necessidade de **instrumentos musicais/ equipamentos de som**. **Valorização do ensino de música** e **menor número de alunos** em sala de aula para o desenvolvimento das aulas foram as outras demandas citadas.

Demandas apresentadas pelos agentes do campo são legítimas. Ao observarmos o conjunto das demandas necessárias para a melhoria do ensino de música/arte, para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógico-musicais, vimos o quanto é pertinente considerar a voz dos próprios agentes do campo. Desenvolver a prática pedagógica musical com alunos sentados à mesa e cadeiras enfileiradas durante aulas de apenas 50-55 minutos, e

muitas vezes sem o equipamento de som adequado ou a falta de instrumentos musicais, como relatou o professor Márcio, e como eu mesma tento realizar as aulas, é de fato precário. A música/arte, como afirmam os agentes, não é minimamente valorizada; ela não possui lugar nesse campo curricular escolar (MARQUES, 2023). Como professora da rede municipal de Fortaleza desde o início do século, 2001, ainda não vivenciei nenhuma política pública significativa que não apenas valorizasse o ensino de arte, mas realmente situasse um lugar para o seu ensino. Além do que já foi citado anteriormente, como a elaboração das Diretrizes Curriculares em 2011, aquisição de livro didático em 2015, promoção de formação continuada de professores, como ocorreu durante há alguns anos, e uma tentativa de criação, formação de pequenas orquestras com a aquisição de instrumentos musicais pela SME, que foram distribuídos nas escolas sem nenhuma orientação ou professor habilitado que pudesse utilizá-los. Muitos instrumentos sem uso ficaram desgastados nos depósitos das escolas e nunca houve a formação de orquestra. A análise desses depoimentos desvela a realidade do campo e a condição que os agentes atuam nele.

Encontramos na pesquisa empírica os interesses estratégicos que mobilizam competências práticas dos agentes. Achamos no campo estruturas simbólicas onde nos situamos e nos compreendemos uns aos outros em um engajamento contínuo que pode questionar regras do campo ou mesmo obedecê-las em um determinismo consciente. É, portanto, com o domínio das regras do “jogo” e a criatividade, guiados pelo conjunto de disposições, pelas experiências adquiridas no campo que, nós, agentes, professores com versatilidade interagimos e atuamos nesse campo.

5 CONTA TUA HISTÓRIA, EU CONTO A MINHA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O EXERCÍCIO DA REFLEXIVIDADE

“Essa odisseia é, a meu ver, o caminho que todos os filhos de uma sociedade dominada, de uma classe ou região submetidas a sociedades dominantes, devem percorrer para encontrar-se ou reencontrar-se”. (BOURDIEU, 2006, p. 94).

Há um aspecto fundamental a ser tratado na pesquisa, e trazemos como um dos objetivos específicos para percebermos e descrevermos as experiências formativas como constituintes do *habitus* docente a partir da trajetória dos professores. Fui percebendo que necessitava ampliar os discursos dos professores e, portanto, o estudo biográfico nos veio para conjuntamente compreender a trajetória dos professores e as estruturas objetivas que envolvem e rodeiam os percursos individuais. Assim, a partir da exigência referente ao aprofundamento da teoria, optei por escolhas metodológicas específicas, como a entrevista individual para a recolha das narrativas, no caso um devir biográfico onde poderemos compreender a vida dos agentes e ao mesmo tempo situá-los em um contexto sócio-histórico. Esta dupla condição nos fornece os dados para conhecermos as vivências, as experiências dos agentes que interagem na estrutura social, no campo.

A pesquisa biográfica nos permite descobrir a partir da narrativa das trajetórias de vida dos professores os aspectos sociais que os envolvem, ou seja, a entrevista nos oferece uma empiria com aspectos dialógicos em que considera o próprio contexto social de interação, incluindo os ritos do método, mas também a situação posta da intersubjetividade. Portanto, à medida que os agentes narram suas trajetórias, seu percurso pessoal com suas experiências, eles percorrem e frequentam ambientes sociais que os levam a pensar e a agir, constituindo nestes o *habitus*.

As entrevistas ocorreram com tempo suficiente para que os professores pudessem relatar sua trajetória de inserção no campo da música e no campo docente, na rede municipal de ensino de Fortaleza. Para tanto, esses professores narraram fatos ocorridos nos âmbitos familiar, acadêmico e docente, especialmente nas escolas de Fortaleza, onde atuam. A pesquisa não objetiva, e eu como pesquisadora, tampouco intenciono realizar interpretações psicanalíticas que um recurso como a entrevista individual traz quando nos mobiliza à reflexão ao conduzir ao passado. Assim, após a realização da entrevista, foi disponibilizada a transcrição ao professor e apresentadas as duas perguntas finais, para que ele nos prestasse um esclarecimento sobre a sua trajetória docente, os seus sentidos atribuídos ao percurso, os quais o levaram à carreira docente.

A pesquisa da trajetória dos docentes nos mostra o espaço estruturado onde estes são constituídos, o passado incorporado advindo das experiências vividas, da posição de classe, o percurso que desvela as posições ocupadas no campo onde estão inseridos e situados historicamente. Por meio dos depoimentos, poderemos perceber uma variedade de sentimentos que surgem das narrativas, afetos, decepções e arrependimentos. A opção por não suprimir trechos da entrevista, mas sim transcrevê-la por completo compõe uma dimensão literária para a compreensão de “todo o seu sentido e o seu interesse” na percepção de “variações socialmente significativas.” (BOURDIEU, 2012, p. 709). E, neste sentido, percebo essas narrativas como uma ilustração de diversos “arabescos” formando uma “renda única” e singular a partir das relações que são construídas nos percursos.

5.1 O currículo faz o professor?

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2021, p. 25).

Concluir uma licenciatura nos torna professores? O estágio supervisionado que realizamos na graduação nos prepara para sala de aula? São algumas das perguntas que podem surgir quando o tema é o início da carreira docente. Ora, as universidades constroem seus currículos, legitimamente, para suprir as necessidades da sociedade, formando profissionais para atuarem conforme a demanda social. Um músico ou um professor de música, ao concluir sua graduação, teoricamente, está apto para atuar nas escolas de Educação Básica. Lecionar o canto, coral, ou realizar atividades rítmicas, de percussão corporal, ou iniciar os alunos em instrumentos musicais, como flauta doce, violão, teclado, podem ser algumas das competências adquiridas na graduação em Música.

Com uma partitura nas mãos, a aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Christiane¹³ iniciou sua primeira experiência docente com aulas de coral em uma escola particular de Fortaleza. Pouco tempo depois, ainda cursando a faculdade, submeteu-se ao concurso público para professor da rede municipal de ensino de Fortaleza e foi aprovada. A sonhada estabilidade profissional que os pais idealizam para os filhos podia ter chegado mais cedo para Christiane. Para ser professor de Arte/Música basta possuir as competências para desempenhar funções com a música na escola? Christine sabia

¹³ Por imperativo ético, este é um nome fictício atribuído à professora, como também aos demais agentes sociais participantes da pesquisa. Critério para escolha dos nomes dos participantes na seção 4 deste trabalho.

que não, e apesar de toda a sua competência musical adquirida desde a adolescência com aulas de violão e teclado, o Curso de Tecnóloga em Música pelo Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e a própria graduação em Música, ela iniciou uma especialização em Arte-educação e Cultura Popular. Realizar mais uma formação poderia contribuir de modo significativo para o exercício da docência.

Entretanto, não bastava o currículo acadêmico de Christiane para torná-la professora. Ao adentrar e conhecer o campo da Educação Musical da rede municipal de Fortaleza e vivenciar seu estado, ela pensava: “eu tô tomando a vaga de alguém que quer mais do que eu tá aqui”. Mas enquanto pensava, estudava e praticava a docência em duas ou até em três escolas ao mesmo tempo, objetivando completar a sua carga horária. Tal dificuldade de concentrar a carga horária em apenas uma escola a fez optar por procurar uma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI). Escolha que concentrou sua lotação em uma única escola, mas não para lecionar somente Arte/Música, mas também outros componentes curriculares específicos da EMTI, como o Projeto de Vida, Protagonismo e Formação Cidadã, ocasionando o planejamento e a preparação das aulas nessas demais disciplinas do currículo de uma EMTI. Embora esse contexto ainda pareça desfavorecido para que a professora exerça sua prática docente com a qualidade que ela mesma se cobra, relembra um período em que havia formação continuada para os professores de Arte na rede municipal e com isso poderia partilhar experiências com seus pares.

A carga horária pequena do componente curricular, falta de sala adequada para realização das aulas e carência de instrumentos musicais são algumas das condições do estado do campo da Educação Musical nas escolas municipais de Fortaleza referidas por Christiane. Em concordância com Bourdieu (1983a, p. 122, grifo do autor), apontamos que o “campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e suas vantagens, mas no qual todas essas **invariantes** revestem formas específicas” constituem o estado do campo.

Vimos que não avançou muito desde os tempos do Canto Orfeônico, da implantação das Leis que torna tanto obrigatório o ensino de Arte quanto o ensino de Música nas escolas do país, contudo, Christiane diz: “eu sempre fico naquela esperança de que ‘não... Vai melhorar no próximo ano’”, e ela assume o compromisso consigo mesma: “é isso, é isso que eu quero. Eu tenho que melhorar cada vez mais”.

“É como se fosse a ponte que precisava. [...] Eu precisava daquele ponto para chegar nos alunos”.

Pesquisadora: Professora, naquele questionário que você respondeu, havia um eixo sobre a sua formação musical na infância e que teve incentivo de sua família para as aulas de teclado. Conte mais como ocorreu essa sua formação musical na infância?

Christiane: Bom, é... O meu gosto pela música começou sempre na igreja. Quando eu falei que houve o incentivo da minha família, é que, assim, eles nunca impediram. Eles achavam bonito a gente cantando, participando dos corais... Então, a minha primeira influência foram as pessoas tocando na igreja e a gente participando dos grupos. E aí foi através de um colega da igreja que deu esse curso de teclado, que a gente foi fazer em outra igreja, em outro bairro. E eu fiz seis meses de teclado. Eu coloquei infância, mas foi na minha adolescência, na verdade. É... E na escola eu fiz aula de violão por um projeto, que, se não me engano, era Escola Aberta; era aos sábados, e eu aprendi coisas básicas do violão. E do teclado, da mesma forma aprendi o teclado básico, né?! Leitura de cifra, canto harmônico, coisas bem básicas musicalmente falando... Era isso.

Pesquisadora: Como eram as aulas de teclado? Você se deslocava para outra igreja?

Christiane: Pronto, não era na igreja que eu congregava. Era em outra igreja, e eram horários estipulados para aqueles cursos que a igreja já acostumava a ofertar cursos de flauta, violão, teclado, aulas de canto... E aí, na época, só tinha vaga para teclado. Então, como eu estava interessada em qualquer coisa assim, de música, estava fascinada em tudo, querendo aprender tudo que eu pudesse...

Pesquisadora: Você tinha 16 anos na época?

Christiane: Era. Mais ou menos isso, 15, 16 anos. Eu também não lembro bem. E aí eram em outros dias que não eram dias de culto na igreja. Eram dias determinados para essas aulas. Era à noite, né?! Eu estudava no período da tarde e à noite eu ia para as aulas com esse colega da igreja e com a minha irmã, que ela também fazia.

Pesquisadora: Então vocês iam em grupo fazer esse curso?

Christiane: Isso. A gente fez um semestre.

Pesquisadora: E durante quanto tempo durou esse curso?

Christiane: O de teclado eu lembro claramente porque a gente teve um certificadozinho do semestre; agora o do violão eu não lembro, mas eu acho que foi menos tempo. Foi coisa de três meses... Porque depois o projeto por algum motivo parou e a gente não teve mais as aulas.

Pesquisadora: E você continuou a estudar violão, mesmo depois...

Christiane: Continuei, continuei porque a professora deu uns encaminhamentos, falou de revistinha de cifras, e aí era o que a gente tinha na época. Ia nas bancas e procurava revistinha de cifras. Então, eu ficava utilizando; pegava as cifras do teclado e tentava fazer no violão, pelo que eu tinha aprendido, né?! Mas o de violão foi um tempo menor.

Pesquisadora: Então, a sua família nunca impediu que você desse continuidade aos estudos de música por conta própria em casa.

Christiane: Não.

Pesquisadora: Chegou a comprar instrumento musical para você?

Christiane: Chegou. O violão que eu tenho até hoje foi meu presente de 15 anos. Foi o que eu pedi, né?! Pra minha mãe. Não tive festa. Então, ela disse assim: “O que que você quer?” Aí eu já tinha feito o curso, né?! Já tava cantando na igreja. “Não, eu quero um violão. Quero aprender violão”. E aí ela me deu o violão. É o que eu tenho até hoje, a bichinha.

Pesquisadora: E o teclado? Você deu continuidade?

Christiane: O teclado, não, porque na época era emprestado da minha igreja.

Eu falei que eu ia fazer um curso, e tinha um tecladinho lá encostado, empoeirado. Ninguém usando. Aí eu pedi ao pastor emprestado pra eu poder fazer as aulas. E eu fiquei muito tempo com esse teclado. Mais de ano. Mas aí depois eu devolvi, porque apareceu uma outra pessoa para tocar na igreja e aí foi sendo utilizado.

Pesquisadora: Seus pais, eles incentivaram?

Christiane: Sim, pelo menos até eu dizer que eu queria fazer uma faculdade de Música, né?! Eles achavam muito bonito e tal, a gente na igreja; querer aprender a tocar instrumento. Mas quando eu tava no Ensino Médio, e que eu falei que eu queria fazer faculdade de Música, o meu pai, ele não achou muito bom, né?! A princípio, ele disse: “Por que que você não faz Informática, Computação e tal?” Eles achavam legal e bonito, mas profissionalmente falando eles não viam futuro, assim... Eles achavam, principalmente o meu pai, que eu iria ter muita dificuldade de emprego, na cabeça dele. Então, assim, é tanto que, quando eu fiz o teste da UECE, a gente pode escolher a... Tem a segunda opção, caso não passe no teste de aptidão. Aí, não, eu vou botar Computação aqui, já que meu pai... E estudei o ano inteiro as específicas de Computação, pensando que eu não ia passar pra música, mas eu passei, né?! Depois eu expliquei pra ele: “Pai, eu tentei, mas como eu passei no teste, vou cursar Música. (sorrindo)”

Ele ficou meio de cara comigo. (sorrindo)

Pesquisadora: No caso, você enfrentou a família? Chegou a ter discussão ou não? Ou foi uma negociação?

Christiane: Não, não chegou... Foi essa... Eu vou... Eu tentei estudar... Fiz as específicas na escola. Passava o dia na escola, mas era estudando pro teste de aptidão e estudando física e matemática pra fazer a Computação, mas eu pensando assim: eu quero passar é pra Música.

Mas se eu não passasse, eu ia entrar pra Computação; foi o que ele tinha... E eu gostava também, mas não era o que... o que me chamava assim. Não era aquilo que eu queria mesmo... Profissionalmente. Eu acho só legal e tal essa parte da informática. Eu tinha facilidade com matemática, na época, que hoje em dia nem tanto, mas na época eu achava que eu passaria também em Computação, mas o que eu queria mesmo era Música.

Pesquisadora: Depois que você passou, eles ficaram satisfeitos, felizes com o resultado?

Christiane: Ficaram mais ou menos. Ficou tipo (sorrindo) aquele meme da Educação Física: “Ah! Minha filha tirou o primeiro lugar...” O meme que usa também pra Música. Então, não é tanta alegria assim como fosse para Medicina, pra... Ficaram felizes porque eu ia entrar na Universidade, né?! E lá em casa ninguém tinha feito faculdade; meus pais não tinham feito.

Mas, no fundo, meu pai queria que eu fizesse outra coisa. Ele não brigou, não discutiu, mas eu percebi que ele ficou um pouco frustrado.

Pesquisadora: Você veio da escola pública no seu ensino médio?

Christiane: Eu estudei até a 8ª série, na pública. No Ensino Médio, na particular.

Fui a primeira da família a entrar na faculdade.

Os meus pais, eles não tinham terminado nem o fundamental, e aí quando eu estava estudando pro vestibular, o meu pai foi fazer um supletivo. Aí ele fez a minha mãe fazer também. Então, eles terminaram o Fundamental e o Médio por supletivo, e aí depois que eu já tinha me formado, já tava na prefeitura, meu pai entrou na faculdade particular. Fez pelo Fies, né?! A segunda pessoa lá de casa.

Quando eu estudei em escola particular, foi a época que eu entrei no IFCE. Eu entrei no IFCE antes da UECE. No IFCE eu fiz Música, e aí meu pai teve um problema no trabalho, perdeu um acordo que ele tinha, uma sociedade, e aí ele financeiramente ficou difícil ficar lá, porque a gente morava de aluguel. E aí a gente foi pro Vila Velha. O meu período de faculdade quase todo foi morando no Vila Velha. Do Vila Velha pra UECE, né?! Itaperi era o meu percurso.

Pesquisadora: É bem distante.

Christiane: É.

Pesquisadora: Você falou de sua formação acadêmica. Disse agora que fez IFCE.

Christiane: Foi. Eu já tinha tido aquela influência musical; já vivia sendo instigada, e aí os professores falavam do IFCE desde o meu primeiro ano do Ensino Médio. Falavam do Ensino Médio lá, e que tinha cursos... E aí, em um belo dia, fui lá me informar, porque não tinha essa facilidade de ver o site e tal. Então, teve dia de eu faltar aula pra ir lá no IFCE pra ver os cursos que tinha lá. Lá tem curso de Música, Técnico de Música. E aí perguntei tudo, do que, que precisava... Cheguei a perder data porque eu esqueci, não fui, enfim, tinha passado. E aí, no ano seguinte, quando eu estava no 2º ano, foi que eu fiz a seleção.

Aí eu não podia fazer mais o médio integrado, que era o médio com o curso, porque eu já estava, tipo na metade do 2º ano, aí eu fiz só o curso técnico em Música.

Aí foi tão corrido, assim, esse período, Ensino Médio e curso técnico. E aí comecei na metade do meu 2º ano, se eu não engano. E aí fiz o 3º ano e com o IFCE também, um em cada período, de manhã no IFCE e, à tarde, na escola. E aí passei no vestibular da UECE pra Música. O meu primeiro semestre da UECE era o último do IFCE; ficou assim bem atropelado.

E aí eu tive que negociar com os professores porque eram os dois cursos de manhã, e consegui terminar o IFCE, o meu primeiro semestre da UECE.

Pesquisadora: Então, você teve uma formação acadêmica, também técnica em Música, não foi apenas a sua graduação.

Christiane: Isso, foi o que me possibilitou também passar no teste de aptidão. Porque o teste exigia leitura rítmica e, assim, pra quem não tem nenhuma base de teoria musical é mais complicado. Passa também, também consegue, mas o IFCE foi o que me fez entrar na UECE pra Música, que era o que eu queria, né?! Foi meu preparatório.

Pesquisadora: No questionário, você havia dito que tinha duas disciplinas que mais gostava. Você até citou que foi História da Música e Tópicos em Música.

Christiane: É, porque eram bem parecidas. O Tópicos em Música... A História da Música, ela tratava bem da música ocidental, da história da música ocidental. E o Tópicos em Música já ia pra outras... Pra outras Histórias da Música, que a cadeira de História da Música não percorria. Ela seguia aquela música clássica e tal, bonitinha, e a música... E a música do jeito que nós conhecemos aqui no Brasil. O Tópicos em Música já tratava de músicas tribais que a gente não encontrava em qualquer livro de História da Música, e quase todos eles tratam da música ocidental. Então, eu ficava sempre juntando, agregando uma coisa a outra, né?! A História da Música pra mim foi a que eu mais gostei. Gostei de todas, mas foi a que eu mais gostei mesmo.

Pesquisadora: Uma frase que você colocou na sua resposta, que você diz assim: “que a graduação passou longe da realidade da Educação Básica”.

Você pode falar um pouco mais? A que ponto a graduação não lhe aproxima da Educação Básica? Por que a graduação passa tão longe da Educação Básica, na sua concepção?

Christiane: Certo. Quando eu coloquei essa frase foi pensando especificamente no ensino de Música, né?! Quando eu tava na faculdade, eu não imaginava que fosse... Apesar de eu ter vindo da escola pública, eu achava: não, agora deve estar diferente; não vai ser como quando eu estudava, né?! Só que eu não imaginava que fosse tão difícil dar aula de Música, né?! Acredito que eu fui muito radical na minha frase, porque lógico que Didática, Psicologia Evolutiva e todas essas disciplinas da parte da Educação, é lógico que me auxiliam até hoje. Têm coisas que ainda leio, recorro, mas a parte de ensino de Música pra escola pública, é nesse sentido que eu digo que passou longe. Sabe? Tanto que meu estágio, ele foi numa escola particular, numa escola de Música, não foi na escola da prefeitura. Então, eu considero que eu nem fiz estágio pra escola pública, assim, meu estágio supervisionado. Foi uma época que as escolas estavam em greve, as escolas da prefeitura, e aí eu tava terminando o período, eu tinha que completar as horas, e aí a professora sugeriu: “Vá na escola de Música tal e você faz o seu estágio lá.” Então, eu dei umas aulas de flauta doce para dois alunos, em uma sala climatizada. Então, foi bem diferente de eu dar um estágio de ensinar Música, teoria musical; ou canto em uma sala com 35, 38 alunos. Eu não tive essa experiência na época da faculdade. Nesse sentido, sabe?

Pesquisadora: E você disse que fez especialização com ênfase na cultura popular... Em folclore, é isso? Em que sentido esse curso de especialização mais lhe aproximou dos estudantes, da sala de aula?

Christiane: Pronto.

Pesquisadora: Em que lhe ajudou nas suas práticas docentes?

Christiane: A pós-graduação, que foi em Arte, Educação e Cultura Popular; ela me trouxe possibilidades de trabalhar Música. Não só a Música, mas Teatro, né?! As outras modalidades das artes na escola pública de uma forma que eu não... eu não conseguia visualizar só com a minha graduação, né?! A maneira simples de se ensinar Música, o professor ensinou algumas técnicas lá, e teve coisas que eu repeti na sala de aula. Eu citei a disciplina de Folclore porque foi a que mais, assim, a que mais me agregou, porque o Folclore, do jeito que foi trabalhado, é... abordou várias coisas: abordou teatro, a música, as artes visuais... Então, eu fiquei pensando por que que a gente não explora mais o nosso folclore, a cultura local? Se dá pra gente adentrar em todas as áreas por ele, e algo que é do conhecimento dos alunos, né?! É da vivência deles as festividades, a quadrilha, os folguedos, né?! Que às vezes a gente só lembra em agosto, né?! No mês do folclore, e o livro não entra tanto nisso. Eu fiquei reflexiva sobre isso, na época, e eu queria mais coisa

a respeito, sabe? Da nossa cultura pra gente ensinar as artes pros alunos, né?! Não que fosse isolar a cultura... A arte ocidental, a história da Música ocidental.

Pesquisadora: Que você havia dito antes no questionário que ela complementou os seus estudos da graduação...

Christiane: Sim, é como se fosse a ponte que precisava, né?! Eu precisava daquele ponto pra chegar nos alunos. Então, a partir dali, daquelas ideias, da forma como a professora trabalhou o folclore, eu consigo, por eu mesma, sem precisar até recorrer a outras fontes, assim, criar coisas pra sala de aula a partir do conhecimento dos alunos, né?! Pensar em atividades é envolvendo a cultura deles. Então, assim, a partir daquela ideia, eu já consigo elaborar outras coisas sozinha, né?! Assim, não sei se tu tá me entendendo.

Pesquisadora: Sim, você encontrou na disciplina de Folclore, uma ponte que ligava os seus conhecimentos, os seus saberes acadêmicos da graduação aos saberes, os acadêmicos da especialização, não foi isso?

Christiane: Uhum! Me ligou aos alunos.

Pesquisadora: Ligou aos alunos? Essa disciplina teve grande importância para você? Por quê?

Christiane: Justamente por isso, porque ela me trouxe é... Ideias, né?! Pra trabalhar em sala de aula a partir do conhecimento deles, e foi quando eu tava fazendo essa disciplina de Folclore que eu percebi o quanto que eu ignorava, né?! Eu queria levar coisas, mas eu não era aberta a ver o mundo deles, né?! Então, a professora trouxe coisas tão... É... Perceptíveis, né?! E eu pensei: poxa! Isso é fácil de utilizar. Os alunos conhecem. Meio que tava, assim, os meus olhos tavam meio que fechados pra isso, sabe? Não sei se pela atenção, a preocupação de não ter material, então eu sempre tava com coisas, assim, prontinhas já. Então aquilo me... Me despertou mais a criatividade em mim, né?! E me fez, assim, ouvir mais, ver mais o entorno, o que é que eles andam fazendo, que projetos eles estão envolvidos que eu posso também agregar, trabalhar na sala de aula. Ah! E o aluno participa de quadrilha, e a gente trabalha folguedos, então, foi nesse sentido de me abrir pro... De me abrir pro aluno, pro mundo do aluno, né?! Eu tava no início ainda, na prefeitura, então eu tava, assim muito, muito quadrada a minha visão, sabe? Muito de depositar neles as coisas. E na, na especialização, não, isso foi modificado, né?! De uma maneira, assim...

Pesquisadora: Então, você já havia entrado na prefeitura quando começou a fazer especialização?

Christiane: Foi. Exatamente... Eu não tenho como dizer especificamente, mas foi todo o trabalho desenvolvido na disciplina de Folclore, né?! A maneira como ela trabalhou, a simplicidade com que ela...

Pesquisadora: Então, no caso, chamou sua atenção. E você tem uma referência docente dessa disciplina? Do professor da disciplina?

Christiane: Isso. Foi exatamente isso que me encantou, né?! Na professora Lurdes.

Já era o que ela trabalhava no curso que tem no IFCE, acho que é Cultura Folclórica, mas eu não sei se ainda existe esse, essa especialização. Procurei me informar, mas parece que tava... Ela tava, tipo, não aceitando novos alunos, então eu não, não fui mais atrás. Não sei se ainda existe esse curso, mas eu fiquei muito interessada em fazer depois que eu fiz essa especialização com ela.

Pesquisadora: Você, no caso, quando tiver a oportunidade ou tem vontade de se aprofundar nos seus estudos acadêmicos?

Christiane: Tenho vontade, mas eu me vejo muito limitada, sabe? É... Desde que eu entrei na prefeitura, que... Eu fiquei nesse foco, né?! Ah! Vou fazer uma pós, depois eu vou fazer um mestrado, e cheguei a pesquisar edital... E aí, cheguei a ver o Prof-Artes, se eu não me engano, em 2017... Não, 2015, mas eu achei muito complicado, né?! Assim, tava na ETI já, tava muita coisa, aí eu só olhei e também não, não fui atrás.

Pesquisadora: Você pode me falar sobre a sua trajetória docente, como professora de música, especialmente sua inserção na rede municipal de Fortaleza?

Christiane: É, assim, é... Eu comecei a estudar música por estar apaixonada pela música, né?! E eu encontrei o Curso de Licenciatura em Música, né?! Assim, encontrei, assim, eu ouvi falar e tal, fui atrás de fazer o vestibular, mas quando eu entrei na faculdade, eu não tinha essa vontade de ser professora, te sendo bem sincera. Eu queria mesmo era estudar música. Queria trabalhar só com música. Eu queria tocar, ter banda ou cantar em coral. Então, assim, foi naquela época, né?! Hoje em dia, a minha, minha visão mudou, né?! Totalmente. Naquela época que eu entrei na prefeitura, né?!

Pesquisadora: Em que ano foi? Lembra?

Christiane: 2009. Por pressão do meu pai, também... Às vezes eu conto essa história pros alunos quando eu falo de Projeto de vida. Por pressão do meu pai, porque ele que soube do, do concurso... “Vai ter concurso pra professor”. Eu ainda estava na faculdade e eu pensei assim: Ah! Eu não quero ser professora. Eu não quero ir pra escola pública. Eu pensando assim: Eu estudei em escola pública. Não vai ser legal ser professor na escola pública, mas eu fiz também pra fazer a vontade dele. Eu fiz o concurso, fiz a seleção e passei. Eu lembro que até eu tinha ficado triste de ter passado, né?! Hoje eu penso assim: Meu Deus, o meu pai é que sabe das coisas. Então, assim eu caí de paraquedas, digamos assim. Trabalhei só no, no estágio. Corrigindo. Tive oito meses numa escola particular dando coral, dando aula de coral, que foi na época da faculdade, mas eu não tinha essa vontade de ser professora, né?!

E aí passei no concurso e comecei... E meio que foi assim, a vida foi me levando. Não sei se eu tô sendo, se eu tô sendo muito prolixa, se estou viajando muito.

Pesquisadora: Não... Pode descrever o que você lembra, as suas lembranças dessa época de quando você começou a dar aula de coral, mesmo que por pouco tempo nessa escola particular quando você ainda estava na faculdade.

Christiane: Tava na faculdade, aí uma colega que era estudante ia sair da escola e perguntou: “Você não quer ficar no meu lugar?” Aí eu: Mas eu nunca dei aula. “Não, mas é coral e tal. Eu te passo umas, umas partituras e tudo”, e acabei ficando oito meses de carteira assinada... Na época que eu ainda tava cursando. E era, tipo, duas horas por semana, era bem pouquinho salário, né?! Por conta também da carga horária. E, aí, quando eu estava no final, no último semestre, que surgiu esse concurso. 2009.

Pesquisadora: Você já estava no último semestre da faculdade quando abriu o edital.

Christiane: Quando abriu o edital. É tanto que, quando, quando teve a primeira chamada, que eu fui chamada logo nos primeiros, dentro das vagas, eu ainda tava pra fazer a colação de grau. E o dia de eu me apresentar, foi o dia da minha colação de grau, mesmo dia. E aí, eu pedi pra... Um prazo pra conseguir um documento, uma certidão, né?! Eles me deram 30 dias, senão eu perderia a vaga no concurso, e eu ainda fiquei naquela hora: Ai, eu não quero, mas se eu não fizer, se eu não tentar, o meu pai vai... Mas deu certo. Comecei...

Pesquisadora: Mas quando você pensou isso: “Ah, se eu não tentar, o meu pai...” Não era por você, pela sua profissão?

Christiane: Não, naquela época não era. Eu fui pra escola, mas foi, assim, com pesar. Tipo assim: Ah, meu Deus! Só tem isso! A minha formação só me permite, tipo, eu realmente menosprezava, digamos assim. Não era o que eu queria na época, sendo bem sincera. Mas fui, né?! Eu pensei: Não, eu vou fazer, vou passar um tempo, e quando surgir outra coisa na minha área... Porque eu achava que não era a minha área, né?! Entre aspas, mesmo tendo feito uma licenciatura. E tô até hoje.

Consegui entrar.

Pesquisadora: Conseguiu entrar. É professora da rede.

Christiane: Sou professora da rede.

Pesquisadora: Desde 2009. E como foram os seus primeiros anos na prefeitura?

Christiane: Os primeiros anos foram bem difíceis, assim, especialmente o primeiro ano, né?! Que eu fiquei com... Tive problema... Não tinha ETI na época, então teve choque de horários de uma escola pra outra. Tinha escola que tinha a vaga, mas não tinha horário, e as coordenadoras não entravam no acordo. Cheguei a ficar com carga horária ociosa por muito tempo, tipo assim, uns oito meses eu fiquei com muitas horas ociosas na escola, fazendo, preenchendo diário,

fazendo cartaz, fazendo tudo que o diretor tava pedindo pra poder eu não ter nenhum prejuízo de salário, né?! E uma pressão muito grande em cima do probatório. Um dos meus diretores fez uma pressão muito forte pra eu estar na escola.

Pesquisadora: Lembra quais eram as escolas que você estava lotada?

Christiane: Era o Francisco das Chagas, lá na Barra do Ceará, José de Alencar. Foram as duas primeiras, porque não encontraram outras carências. Então, elas ocuparam pouco mais da metade das minhas 200 horas. Eu fiquei, tipo, umas 80 horas à disposição na escola. E sempre a lotação. O pessoal me ligando, dizendo que eu tinha que me lotar. E eu: gente, eu tô esperando as carências. Eu tô aqui. E, aí, apareceu uma outra escola. Apareceram, aliás, outras duas escolas. Eu já estava no José de Alencar e no Francisco das Chagas. Aí apareceu o Martins de Aguiar e a outra, Raimundo Manguiera. Só que eu fui chamada primeiro pro Raimundo Manguiera, pra Artes. No Martins de Aguiar, era Ensino Religioso. Foram essas duas de manhã, e as coordenadoras não abriram mão, e eu fiquei onde eu tinha ido primeiro, que foi o Raimundo Manguiera, e levando falta na outra escola, e com aquela tensão, né?! Porque foram... Isso foi nos primeiros anos. A diretora pressionava porque probatório, e eu: eu não tenho culpa. Vocês que têm que mexer no horário; não tenho o poder de mexer em horário de escola. E era essa dificuldade. Era a dificuldade de achar que não era capaz de, de, de dar aula, porque eu pensava assim: eu tô tomando a vaga de alguém que quer mais do que eu tá aqui, né?! E, assim, dificuldade de sala de aula tinha muita, porque não tinha experiência. Essa coisa do domínio de sala. A questão de material, eu que imprimia tudo e levava, porque não tinha livro, né?! A gente teve o livro muito tempo depois. É... Tentava, é... Colocar os conteúdos dentro das áreas, Artes Visuais, Música, Teatro. Do meu jeito, sem esse negócio de BNCC, sem orientação. Os coordenadores realmente só queriam saber se eu tava preenchendo o diário e pronto, só isso. Assim, nem questionavam o conteúdo e tal.

Pesquisadora: Então, no caso, você organizava os currículos para os alunos, tomava essa liberdade?

Christiane: Uhum! De escolher conteúdos. E, aí, nessa época, foi que eu fiz, que eu fiz é... Sexto e sétimo. Eu dei o mesmo conteúdo, oitavo e nono, dei o mesmo conteúdo. Aí, quando acontecia de uma turma repetir, é... De eu achar que ia repetir conteúdo, aí eu mudava tudo pra aquelas duas séries de novo.

Eu pesquisava muito na internet e eu tinha alguns livros avulsos de artes. Livros bem antigos. Livros que algumas coordenadoras davam. Livro da Educação Infantil. Também artigos que tinha atividade de artes. Eu aproveitava algumas coisas e pesquisava muito na internet, né?!

Pesquisadora: Então, você que organizava o currículo dos alunos; esse conteúdo programático todo para sala de aula. Ficava a seu critério.

Christiane: Por muito tempo eu não tive formação de artes, né?! Depois foi que a gente soube que era uma formação de artes. Então, tudo dependia do que eu levava. Eu me cobrava muito. Assim, eu sempre achava, assim, aí, eu é... Eu não tenho muita experiência. Tenho que fazer legal. Eu tenho que fazer bem-feito. Eu tenho que levar algum conteúdo que signifique alguma coisa pra esses meninos.

Pesquisadora: E o que você levava em sala de aula em específico da nossa área de Música?

Christiane: De música, né?! Eu, eu tentei...

Pesquisadora: O que que você conseguiu fazer?

Christiane: Eu comecei a trabalhar, é... O canto, que era a parte que eu tinha mais facilidade, devido também à dificuldade de instrumentos musicais, né?! Então, eu levava algumas músicas, levava meu violão, e eu ensinava algumas coisas de técnica vocal, falava da importância do uso da voz e, aí, naquele, naquele processo, eu falava das notas musicais. Assim, de forma bem, é... Como é que se diz? Bem leve. Quando eu percebia muita resistência, eu já recuava também. Quando... Ah! Isso é chato! Ai, não tô entendendo. Na época, eu não tinha essa coisa de... Ou é porque eu não tinha didática pra ensinar mesmo, mas eu ia até onde eles acompanhavam. Cheguei a passar o comecinho da partitura, as notas no pentagrama, fazer a leitura, tipo, solfejo com eles, mas não foi em todas as escolas. Eu fazia mais isso no Francisco das Chagas. Não sei por que eu tinha mais afinidade com aqueles alunos. Eu me sentia mais à vontade de desenvolver, porque era mais da minha área. Aí, tempos depois, eu comecei a trabalhar flauta doce no José de Alencar, porque eu tinha a carga horária ociosa. Então, o diretor disse que eu tinha que passar uma parte da minha carga horária ociosa lá. Aí, eu: Beleza, eu posso fazer um projeto de flauta? Aí ele conseguiu umas seis flautas doces e a gente chegou a fazer uns seis meses de flauta doce com os alunos. Isso não era no horário de aula de arte, era no contraturno dos alunos.

Ele estipulou um horariozinho da minha carga horária ociosa. Então, assim eu tava lá dando aula de artes à tarde e eu ia duas manhãs. Aí, nessas duas manhãs, eu dava aula de flauta. Nas minhas aulas, eu divulguei e chamei alguns alunos, e aí eu fiz por um tempo.

Pesquisadora: E como foram essas experiências de dar aulas de flauta e de dar aula de canto de coral com esses alunos da outra escola?

Christiane: Assim... Foram as mais significativas por ser coisa que eu estudei pra fazer. Mesmo assim, sem ter certeza se tava fazendo certo, mas era onde eu me sentia mais à vontade, ensinando e falando... E cantando junto com eles. Foi muito mais significativo, e por muito tempo eu ficava pensando: por que que eu não dou aula só de música? Será que eu não posso dar aula só de música? Que é a minha área, a parte da flauta. Da mesma forma, tinha muito prazer em ensinar pra eles a técnica e tudo, e eles se empolgavam, mas sempre quando chegava no ano seguinte, alguma coisa acontecia que não podia continuar.

Pesquisadora: E como você foi para a escola de tempo integral?

Christiane: Eu fiquei sabendo por um dos meus diretores. Ele sempre trazia as novidades. “Olha, vai surgir, vai ter escola de tempo integral, o aluno passar o dia todo.” E a gente tem que, tipo, se inscrever, né?! Porque era uma seleção, na época. E, aí, ele disse logo assim: “Vai ser bom pra você, viu?” Pra sua disciplina e tal.” Aí, eu: é, eu vou fazer. “E, principalmente, porque você vai ficar numa escola só.” Eu fiquei sabendo nas escolas mesmo que eu estava. E aí eu me interessei de cara, porque eu pensei assim: não, eu vou... Nessa época, quando surgiu a escola de tempo integral, acho que 2000 e... Final de 2013, né?! Porque elas começaram em 2014. Eu já tava, assim, mais familiarizada com a sala de aula, já não tava tão desgostosa com a profissão. Eu sempre digo que eles me ensinaram a gostar da profissão.

- *Quem lhe ensinou a gostar da profissão?*

Christiane: Os alunos.

Pesquisadora: É... Por que motivo você acha que eles lhe conquistaram para gostar da profissão?

Christiane: Aí, é pergunta difícil, viu? Me vem muita coisa na cabeça, mas... No que que eles me motivam a gostar? Eles veem é... A gente como uma referência muito grande. Então, eu penso... Eu sempre pensei assim: eu preciso ser isso que eles acham que eu sou, de então grande, né? E, aí, principalmente na parte da música que era onde eu me sentia mais feliz, a parte que eu ensinava com mais prazer, eles também recebiam com mais prazer, sabe? Então, essa vontade deles receber, me estimulava a querer repassar, querer ensinar. E isso acabou se estendendo às outras áreas que nem são da minha formação, mas que eu sempre fico tentando, me esmerando de ensinar da melhor forma, né?! Mesmo sem ser da minha formação, e isso acabou contagiando as outras áreas, digamos assim, mas começou realmente quando eu fui tentando. Não, eu vou ensinar a música, eu vou ensinar coral. Aqui é o conteúdo de música. Eu sempre colocava o conteúdo de música, que era onde eu ia ser feliz ali, entre aspas. Eu não sei se eu respondi à pergunta.

Pesquisadora: E quando você foi para ETI, você sentiu mais liberdade em trabalhar esse conteúdo de música?

Christiane: Não na primeira ETI que eu cheguei. É... A gente... Não sei se em todas as ETIs ocorreu, mas eu tive uma direção muito controladora e rigorosa, daquelas com essa ideia de que não podemos falhar, é inegociável. Eu tinha uma pressão muito grande. E tava me inteirando das disciplinas novas, então tava muito focada em tentar cumprir aquele padrão. E não ir dar aula de música, digamos assim. Eu fazia, tentava dar a minha aula... Assim, não foi com tanto prazer como eu tava... Quando eu tava na regular, que não tinha aquela pressão toda. Os dois anos que eu fiquei nessa ETI, eu não lembro de ter feito... Não, minto. Fiz

uma eletiva, pra não dizer que não fiz nada, assim, com música, mais significativo. Fiz uma eletiva envolvendo coral, que os alunos cantavam músicas dos *Beatles*, porque era artes e inglês. Então, eu e a professora de inglês, a gente combinou de ser as músicas dos *Beatles*, então...

Pesquisadora: Então, ela trabalhava curricularmente o inglês na eletiva, elencava as músicas; vocês duas pensavam, construíam o currículo dessa disciplina e ela trabalhava o inglês dessas canções e você o canto?

Christiane: É, a história da banda. Eu trabalhava a questão musical, ritmo, melodia, é... Cheguei a falar alguma coisa das notas musicais, mas como a gente tinha que ter uma apresentação final, a gente se focava muito em ensaiar e os alunos saberem cantar em inglês. E eu ficava tocando e cantando com eles, e a professora também cantando junto em inglês. Então, nessa primeira ETI foi o trabalho mais relevante.

Pesquisadora: E o que mais você mais gostou de realizar?

Christiane: A gente fazia aquecimento e preparação do corpo, porque eles iam estar lá no palco e tal, como se fosse uma apresentação de coral, de quando eu fazia coral, né?! Eu sempre repassava o que eu conseguia pra eles. Então, essa foi a mais significativa. Na segunda ETI que eu fui, tinha os projetos interdisciplinares que eram chamados de PI. Era assim: cada professora poderia ter até dois PIs. E o professor poderia desenvolver projetos interdisciplinares, que não era da eletiva, era um projeto só do professor. E, aí, com esses PIs, lá no Antonieta¹⁴, eu fiz um coral no horário do almoço. Chamei alguns alunos, como eu passo por todas as salas, avisei: Gente, eu vou fazer um coral. Quem gosta de cantar, quem se interessa? E a gente se reunia na biblioteca pra ensaiar. E, naquela época, a gente já tinha o livro e já tinha conteúdo de música no livro bonitinho ali, já era trabalhado em sala aquele conteúdo. E, na hora do almoço, a gente fazia uma prática mais é... Significativa! Coisa que na sala de aula com os 38... Nem todos gostam de cantar e tudo; tão ali mesmo só pra/por obrigação, né?! A maioria. Então, assim, essa foi a que eu achei mais legal, assim, mais significativa, porque eu tinha um horário pra aquilo. Realmente, tinha aquelas duas horinhas nesse período. E aí, nesses dias que eu ficava no horário de almoço, eu podia sair às 16h. Só nesses dias, pra compensar. E a gente ensaiou e fizemos duas apresentações bem legais, assim, na escola mesmo. Eles gostaram muito e se sentiram... “Ai, tia, a gente cantou tão bem, ficou tão legal.” Eu: vocês ensaiaram, se dedicaram.

Pesquisadora: Então, como você já tinha livro e você passou a desenvolver mais ainda o conteúdo de música?

Christiane: Sim, o livro ajudou porque ele tinha aquele, aquele conteúdo bem mais mastigadinho. Do

¹⁴ A professora se refere à Escola Municipal de Tempo Integral, Antonieta Calls.

jeito que eu ensinava, era meio, meio assim, do jeito que eu achava, sem pensar em faixa etária e tal. E o livro proporcionou isso, coisa que também na graduação a gente não teve desse jeito. Com o livro, não. Tem o conteúdo mais ou menos na faixa etária que eles acompanham, e eu não consigo usar tudo da parte de música. Tem umas limitações também. Fala de instrumentos, tem exercícios que exigem duas aulas seguidas, aí eu já não faço. Exercícios rítmicos. Então, eu sempre fico muito no canto, que é o que eu tenho mais acessível pra eles. Cheguei a fazer todos eles cantarem na aula, os 30 e tantos alunos.

Pesquisadora: Fale um pouco mais dessas atividades que você realiza na ETI. Como você traz as atividades do livro? Como é que você faz em sala de aula pra tratar esse conteúdo programático?

Christiane: Assim, é... Cada série aborda a música de uma determinada forma. Os assuntos são por etapas. Eu tento, eu tento pegar, tipo, o principal. Eu falo brevemente, bem resumidamente, da história da música. Como se chegou a uma escrita musical. E eu sempre tento passar aquele pentagramazinho, da clave de sol...

Aí, eu falo que a música é uma linguagem e que depois de muito tempo chegou-se àquele padrão. Às vezes eu levo algum videozinho do YouTube mesmo, que conta já a história mais mastigadinho. E, aí, depois que eu faço essa introdução, faço na lousa; faço eles desenharem no caderno. E, assim, eu percebo que eles se interessam. No geral, eles gostam muito. Eles querem aprender, fazer a clave de sol. “Ai, tia, eu quero fazer, me ensina.” Então, assim, eu percebo que eles gostam.

Eu vou te falar da experiência que eu tive na outra ETI, que foi quando eu usei o livro todo. Essa que eu tô agora, o livro é novo, então não tenho o que dizer, porque eu não usei ainda a parte de música desse novo livro. Então, na outra ETI, eu sempre faço essa introdução da história da música. Como se chegou a essa escrita musical. E a gente vai pro canto. E, aí, eu estipulo como um trabalho, né?! Eu amarro... Gente, o nosso trabalho parcial vai ser cantar. E, aí, alguns já: “Não, tia eu não canto.” “Ai, então pode botar zero pra mim”. Não sei o quê... Aí, eu: Não, gente, vamos fazer uma lista aqui de música, cada um sugere uma música legal, com a letra bonita. E, aí, a gente vai sortear e a gente vai cantar. E, assim, eu faço em cada sala. Por exemplo, no sétimo ano... Eu tinha três sétimos. Eu consegui fazer, até cheguei a gravar e a gente ensaiou e marcamos um dia. O dia tal vai ser o dia da prova que a gente vai cantar. Aí, eu fazia umas técnicas vocais com eles, bem simples, da cadeira deles mesmo. Levava o meu violão e vídeos com a letra. E, aí, a gente ensaiava com o meu violão mesmo e eles acabavam gostando. E acabava que até os alunos que resistiam a isso, porque “Ai, não sei cantar e tal”, ficavam ali olhando pra letra e cantavam um pouquinho, e a gente fazia o ritmo com estalinhos. Então, saía alguma coisa. Saía um som, né?! E eu sempre gravava pra mostrar a eles depois. “Olha,

gente, como ficou bonito! Todo mundo... Você acha que não sabe cantar, acha que a sua voz não é legal, mas quando a gente junta todo mundo, todo mundo faz um coro bonito, e ficava tentando trabalhar a autoestima deles também.

Pesquisadora: E o repertório?

Christiane: Pronto. Aí, eles traziam coisas diversas e eu dizia: Gente, tem que ser uma letra bonita; vamos trazer coisa que não faça apologia a nada ruim, nem violência nem coisas impróprias pra escola, pra idade de vocês. E eles trazem muito forró, aparecia, né?! Apareceu muito gospel, música da igreja. E... Era o tipo que eles sugeriram muito. Um POP, Melim. Eu dizia que ia sortear, mas eu fazia uma seleção, porque tinha umas, por mais que eu dissesse que não trouxesse, eu escutava; muitas eu não conhecia. Alguns eu conheci por causa deles. Tô totalmente por fora do que tá rolando. E eles traziam essas listas. Aí, eu: Opa! Vou conhecer banda nova agora. E, aí, eu pegava essas músicas deles... Quando eles “Ai, a música que eu coloquei na lista a gente vai cantar.” Ficavam animados já.

Pesquisadora: Então, você faz essa adaptação do conteúdo, tanto do livro quanto do que você traz e do que os próprios alunos trazem?

Christiane: Sim, eu fico pensando assim: eu quero fazer uma prática musical, mas não dá pra fazer com instrumento porque não tem, e isso aqui do livro é muito estendido, dá muito trabalho, não tem espaço. Então, eu vou pegar o que eles gostam de ouvir e a gente vai trabalhar a melodia daquela música, o ritmo daquela música.

Pesquisadora: Você colocou lá no questionário quatro aspectos que considera que dificulta a sua prática docente: quantidade de aluno em sala, o tempo de aula, a carência de instrumentos, a sala inadequada que precisa de uma sala adequada específica para música ou para arte, talvez.

Christiane: Pra arte, é.

Pesquisadora: Para realização de determinadas atividades, é isso? Atividades de música.

Christiane: É porque, assim, a quantidade de alunos pro tamanho da sala sempre era uma coisa muito... Deixava tudo muito apertado, porque, assim, beleza, eu tenho 38 alunos, mas eu tenho um salão enorme, então daria pra fazer um relaxamento, uma aula de corpo, um trabalho de ritmo batendo o pé no chão, que não ia incomodar outras salas. Então, pra sala de aula que a gente tem, com a carteira, a mesa, pra afastar tudo numa aula de 55 minutos, fazer a atividade, voltar tudo no lugar, é muito... Eu já tentei, é muito trabalhoso. A gente não produz tanta coisa... Meio frustrante, assim, sabe?

Pesquisadora: E carência de instrumentos. Na sua escola não tem instrumentos?

Christiane: Pronto. Tem instrumentos de banda, que não são os instrumentos que eu toco, tipos de banda, é... Trompete, trombone, de sopro, os metais. Só a parte dos metais que tem lá.

Pesquisadora: Nessa escola nova que você está?

Christiane: Não, na outra. Tô me baseando pelo Antonietta. Nessa escola nova, eu não sei. Não tenho certeza se tem esses instrumentos de banda.

Pesquisadora: Você chegou lá há pouco tempo na escola nova?

Christiane: É, tô completando o primeiro mês.

Pesquisadora: E a sala é inadequada por causa dessa situação.

Christiane: É, resta um espaço. Impossibilita realizar essas atividades. E a carga horária pequena, como já disse.

Não é que... Não é que eu não consiga fazer nada, porque dá pra fazer, mas tem muita coisa que fica restrito, principalmente exercícios rítmicos que eu gostaria de desenvolver mais com o corpo... Numa sala como temos agora, e a quantidade de alunos, e as salas muito próximas, com certeza eu ia incomodar muita gente com o barulho, né?! São atividades que eu vejo no livro. Ai, era tão legal se eu pudesse fazer.

Pesquisadora: Que o livro está apresentando, não é?

Christiane: É, o livro apresenta, e são as atividades que eu costumo pular; essas que envolve muito alongamento quando chega na parte do teatro. Só fazendo um parêntese, né?! Tem que fazer aula de corpo, ensaio e eles têm que se espalhar em movimentos diferentes. Não dá pra fazer numa sala cheia de carteiras.

Pesquisadora: Como é que você se sente quando você se depara nessa condição, que eu vou ter que ajustar, que eu vou pular essa parte do livro, como você disse, “Essa parte eu pulo, essa parte eu não uso.”

Christiane: Na verdade, eu fico em constantes pulos, não só no conteúdo de música, mas em todo o livro, porque sempre que chega numa parte prática muito legal, muito significativa, geralmente requer um espaço, um tempo pra ser desenvolvido. E aí, eu me vejo frustrada assim. É cansativo mentalmente; a gente sempre tem que tá refazendo coisas do livro, adaptando, pulando coisas que seriam muito legais de fazer. É... Eu não lembro de ter alguma atividade que eu fiz com a sala e não fiz com a outra, porque a situação, nesse sentido, é a mesma.

Pesquisadora: Você é lotada em outras áreas?

Christiane: Sim, eu sempre me vejo muito dividida em várias coisas.

Pesquisadora: Quais são as outras disciplinas, os outros componentes curriculares que você tá lotada?

Christiane: É... Têm artes, Projeto de Vida, Protagonismo, Formação Cidadã, as Eletivas. É... São essas.

Em todas elas, eu tenho que ter um planejamento semanal junto com os que eu faço de arte, mas nosso tempo não contempla tudo isso. As nossas 13 horas é pra disciplina da base curricular, né?! Então, eu sinto falta de ter mais tempo, até pra eu planejar um projeto de vida, que é uma disciplina que eu aprendi a gostar, né?! Gosto bastante, mas às vezes ela me consome mais tempo do que as aulas de artes.

Pesquisadora: Por que ela não é da sua área de formação?

Christiane: Não é. Isso me força a ler mais, pesquisar mais e, enfim. Então, se eu tivesse um tempo melhor, de mais qualidade, ou, então, só artes e pelo menos uma diversificada, pra eu não ter que me dividir tanto, compartimentar tanto o meu tempo e em tantas formações.

Bom, eu preciso sempre tá me reciclando, né?! Estudando, pesquisando. Eu sinto falta de estudar mais, assim, é... Metodologias, né?! Não sei se eu deveria fazer... Eu não sei se eu deveria fazer outra pós-graduação. Não sei se a minha carência é essa de estudar mais, né?! Porque talvez eu tenha, realmente... Tem muita coisa que eu posso desenvolver, mesmo com tudo isso, mas eu não esteja sabendo uma metodologia boa, né?! Pra fazer, pra praticar, né?! Acho que tá faltando eu me especializar mais, né?! Eu estudar mais.

A necessidade de estar sempre estudando, sempre achando que o que eu fiz em anos anteriores não dá pra ser totalmente repetido. Eu sempre tenho que estar renovando aquilo, até porque é outro público; surgem outras necessidades ao longo dos anos, né?! E esse período pós-pandemia... Pós-pandemia não é, mas esse retorno pra sala de aula depois de dois anos me fez sentir isso muito mais forte. Tipo, meu Deus! Eu não sei mais dar aula, tenho que aprender de novo. No começo, eu senti muito isso. Eu tô pegando, tô no ritmo já, mas essa sensação de que tenho que me reciclar, tenho que estudar, tenho que melhorar, dá pra fazer, eu é que não tô sabendo fazer. Eu sempre fico com essa coisa comigo, sabe? Essa cobrança: é tu que não tá sabendo, e nas formações de professores de arte que a gente tinha na época do Vanderlei, que ele era o secretário, alguma coisa das ETIs...

Pesquisadora: Ele era o formador de Arte.

Christiane: Eu achava maravilhoso, que eu encontrava todos os meus colegas de artes que eu só via naquele momento, e a gente trocava *e-mail*, trocava material, as próprias formações, as oficinas eram muito boas, muito proveitosas e, assim, foi o melhor período de formações que eu tive, sabe? Assim, cada professor é muito solitário, assim, uma ilha, né?! A gente só se vê, só se fala porque tem um grupo de artes de *WhatsApp*, que aqui e acolá alguém responde, mas não é a mesma coisa de você estar ali junto.

As próprias formações da prefeitura, né?! No caso, essas da época do Vanderlei, elas me ajudaram muito.

Pesquisadora: Então, vamos pensar aqui no ano letivo e nas orientações curriculares. Hoje em dia, você tem orientação curricular?

Christiane: É... Tipo aquela BNCC? É isso?

Pesquisadora: Sim, você tem formação hoje em dia? Atualmente você tem essa formação? Formação em arte, a rede municipal lhe proporciona uma formação?

Christiane: No momento, a gente não está tendo. Eu só lembro dessas formações na época do Vanderlei, que foi a única época de formação pra disciplina de artes. Depois que passou esse período, que a gente recebeu a certificação, eu não lembro de ter tido mais

nenhuma outra formação de artes. Eu só estou tendo das diversificadas mesmo.

Eu gostaria que houvesse momentos em que a gente pudesse se encontrar, os professores de artes, e ter essa, essa partilha, essa troca, é... Que eu possa aprender com os colegas como eles estão fazendo, né?! E repassar algo que eu esteja fazendo que seja interessante e, assim, não me sentir tão só. De repente, eu tô fazendo algo e achando que tá tão ruim e nem tá tão... E eu tô no caminho mais ou menos certo. Eu fico meio sem um parâmetro. Não sei se tu tá entendendo. De ensino. Tipo, professor de português sempre tem outro ali e ficam trocando e tal, mas, assim, eu fico meio sozinha, sabe? Eu acho, assim, que deveria haver, não sei se uma formação, mas um momento em que a gente pudesse trocar ideias como naquela época, né?! Saudosa época.

Pesquisadora: Christiane, quando você olha para frente, para seu futuro, como professora, como você se vê no futuro, como professora da rede municipal? Você disse antes não se via professora e agora diz: “Eu sou professora, porque eu olho pra eles e não me vejo mais sem ser professora.” E quando você passou oito meses lá dando aula de coral na escola particular. E agora você se vê professora. Como é que você se vê no futuro?

Christiane: Como que eu me vejo no futuro? Assim, eu sempre fico naquela esperança de que Não... Vai melhorar no próximo ano. Vai surgir alguma, algum político, alguém, alguma proposta, um projeto pra aumentar a nossa carga horária. E eu lembro que o meu coordenador da outra escola falou que já tem essa proposta. Já foi, mas ela não avança. Eu não sei se eu tô falando certo ou não, mas ele disse que já existe. Então, tenho essa expectativa de fazer uma outra pós. Não sei se mestrado ou outra especialização, pra melhorar, né?! Agregar mais conhecimento, reciclar, né?! As coisas que eu tô fazendo errado, deixar de lado. Eu fico pensando, assim, eu vou voltar pra escola regular, porque, pelo menos, mesmo estando em várias escolas, eu conseguia planejar as minhas aulas de artes em paz, entre aspas, né?! Não precisava ficar em tantas formações diferentes e dividindo a minha mente em coisas que não são na minha área. Eu fico ainda numa expectativa de se não melhorar, eu voltar pra escola regular, mesmo que eu fique em várias, porque eu acho que... Eu acho que na parte de ensino de artes, eu conseguia me dedicar mais, sabe? Eu não sei se eu tô conseguindo responder.

Pesquisadora: Claramente.

Christiane: Conseguia fazer coisas que eu lembro até hoje que eu fiz nos primeiros anos e que eu não consegui na ETI. Trabalhos que eles fizeram em sala, que eu tenho fotos e eu consegui planejar. Eu tinha 1/5 do planejamento na época. Não era nem 1/3 ainda. E

eu conseguia me dedicar. Eu só tinha artes, então é isso. Preciso estudar mais. Preciso estudar mais, preciso me aprofundar. Quero melhorar. O que eu não queria no começo, eu quero muito agora. Então, eu fui realmente moldada pela escola. Não era algo que eu queria, mas agora é algo que eu quero ser: cada vez melhor! Né?! Apesar de tudo. Então, assim, essa é a minha expectativa, né?! Fazer a diferença na vida deles. Quando tem um conteúdo que eles brilham o olho e eu sei que eu posso transmitir, tenho segurança, isso me dá muito prazer, muita alegria, sabe? Então, eu sempre fico pensando: é isso, é isso que eu quero. Eu tenho que melhorar cada vez mais!

(Com o rosto vermelho e os olhos cheios de lágrimas)

(Pausa - pensativa)

Christiane: Respondi?

É que eu fico lembrando

Pesquisadora: Você, como professora de ETI, já foi professora PDT¹⁵?

Christiane: Já. Três anos.

Pesquisadora: Se você quiser falar um pouquinho de quando foi professora PDT. As memórias chegam e lembramos de alguns alunos...

Christiane: Chegam. Assim, quando a gente é PDT, a gente, querendo ou não, não sei se isso acontece com todos os PDTs, ou se é porque eu sou muito maternal, mas é como se eu tivesse adotado aqueles meninos. Assim, eu fui PDT por três anos, no sexto, sétimo e oitavo. No nono eu não fui PDT, mas fiquei sempre acompanhando de longe. Quando eles saíram, chorei muito. Tenho contato com muitos deles até hoje e têm uns que gostam muito de música. Eles perguntam e a gente sempre tá falando da nossa história com os alunos. Conseguia desenvolver conteúdos, às vezes um pouco mais com a minha turma de PDT, por ter mais tempo com eles. Eles eram os que mais participavam do coral, quando eu fiz o coral. Então, vêm muitas memórias que envolve o PDT, envolve eles. E têm uns que até hoje fazem perguntas, aprenderam a tocar violão e ficam tirando dúvidas pelo *Instagram*, me manda videozinho tocando e eu acho superlegal de ter influenciado isso neles. E eles sabem que se formar em música dá futuro, a pessoa não vai passar fome, que era o que o meu pai dizia, assim, veladamente, quando soube que eu entrei na faculdade. Então, os alunos se sentem estimulados a irem atrás, os que gostam de música, por conta disso. Eu me sinto, assim, responsável. Essa é uma lembrança muito boa que eu tenho. Sabe? Não só de PDT. Lógico que em outras turmas acontece, mas com eles é um convívio muito intenso, né?!

Pesquisadora: Obrigada pela entrevista, professora. Christiane! Muito obrigada!

Christiane: Eu que agradeço!

¹⁵ Professor diretor de turma acompanha a vida escolar de uma determinada turma na escola e se comunica com os pais dos alunos desta turma.

Ciente de que a entrevista é parte da investigação, passei para outra etapa da pesquisa e conforme Nóvoa (2014, p. 171) preconiza ao afirmar que a “compreensão dos saberes e dos processos, compreensão dos outros e si próprio, compreensão das vivências pessoais e dos contextos institucionais” passa pelo processo de formação. Assim, foi disponibilizada a transcrição da entrevista para Christiane fazer a leitura e, deste modo, poder ver-se refletida na narração de sua história, a história de sua inserção no universo da música e na docência. Promovemos um exercício de reflexividade do seu processo formativo individual, social, profissional e institucional, e lançamos dois questionamentos para a professora Christiane.

1º) O que ficou para você depois de rever sua história?

Apesar de todas as dificuldades, o sentimento de satisfação. A satisfação de ter enfrentado tantos desafios, querendo ou não, pensando em largar tudo ou não, e ter “sobrevivido.” Esses anos de escola pública me mostraram um potencial que eu não sabia que tinha: o de poder contribuir com o crescimento de alguém.

2º) Ao olhar para atrás, visualizar sua trajetória e ver a pessoa que você se tornou, como você pode expressar, que tipo de reflexão você faz nesse momento?

A escola me ajudou a crescer em muitos aspectos. A gente também aprende à medida em que ensina, assim como os alunos não saem da escola os mesmos, o professor também não é mais o mesmo ao passar pelas turmas. A gente cresce junto com eles. Eu sou muito grata por cada turma, cada aluno, cada personalidade e situação diferente que conheci, isso me modificou profundamente, me fez crescer de um jeito que acho que nenhuma outra profissão faria.

5.2 Aventuras com educação musical: de aluno a professor

“Um belo dia resolvi mudar e fazer tudo o que eu queria fazer.” (Rita Lee).¹⁶

Um convite de amigos do bairro levou Pablo¹⁷ a frequentar aulas de música. Ao ver o violino, encantou-se e fez sua primeira escolha: “é esse”! E com uma turma de aproximadamente 120 alunos iniciou seus estudos de instrumento. Uma modalidade de ensino coletivo que oportunizava meninos e meninas da região da Barra do Ceará e até mesmo de outros bairros a vivenciarem aulas de música, como também a praticarem atividades esportivas.

¹⁶ Canção “Agora só falta você”, de Rita Lee e *Tutti Frutti*, álbum Fruto Proibido.

¹⁷ Nome fictício atribuído ao professor participante da pesquisa. Critério para escolha dos nomes dos participantes na seção 4 deste trabalho.

A palavra mágica foi dita e colocada em prática para Pablo e a inúmeros outros adolescentes daquela comunidade, oportunizar.

A segunda escolha de Pablo já não foi na Barra do Ceará, mas sim em São Paulo, quando participou de um festival de música. Ao contar suas lembranças desse período, sua memória não falha, recorda os nomes dos professores, o repertório e até mesmo dos demais colegas participantes do festival. Um conjunto de ações oportunizava a participação no festival e o ajudou a tomar outra decisão: “eu quero ficar melhor do que essa menina, cara! E eu vou estudar!” A determinação de Pablo para se tornar um músico, um violinista de excelência, resultou anos depois devido à sua mudança para São Paulo, onde pôde realizar estudos de conservatório.

O percurso formativo de Pablo o transformou em músico, mas também em professor, quando relata que

uma hora eu era professor, outra hora eu era aluno, então eu ficava nessa. Então, era muito bom! E lá em Tatuí, eu comecei dar aula de música pra ganhar grana pra poder sobreviver, e eu descobri que eu resolvia o problema da galera. Eu dava aula muito fácil.

Iniciava, portanto, sua aventura na docência, e do mesmo modo que conta sua história de como se tornou um violinista, relata com grande ênfase e empolgação suas experiências docentes. Um professor motivador que diz entusiasmado: “quero fazer o aluno sentir”, e nem sempre consegue seu objetivo quando cita alguns empecilhos que o afasta de uma aula de qualidade por conta do pouco tempo de aula, a falta de ambiente adequado, um bom suporte de instrumentos musicais e uma valorização do trabalho de música.

O sociólogo Santos (2021, p. 85) propôs uma equação para a “construção social da identidade”, “de um lado, pensamento de raízes, do outro, pensamento de opções.” Ao ouvir a história de vida do professor Pablo, podemos compreender como se dá esse cálculo. Enquanto o pensamento de raízes envolve o que é único, singular, e oferece segurança, o pensamento de opções é variável e indeterminado. Desde a adolescência, as experiências formativas de Pablo puderam engajá-lo socialmente, de modo que o levaram a perceber a arte com um sentido social: “eu vejo arte como transformação, como transformou a minha vida”. Esta transformação foi possível pela oportunidade que lhe foi dada ao estudar música, e quando sonha ao relatar sua “utopia” em devolver à sociedade o que aprendeu quando tornou-se músico, oportunizando e formando novos jovens músicos. A aparente dualidade entre o pensamento de raízes e o pensamento de opções mostra, na realidade, um equilíbrio entre o passado e o futuro. Ambos

são pensamentos do futuro: “o passado é, nessa equação, tão somente uma maneira específica de construir o futuro.” (SANTOS, 2021, p. 86).

“Eu não tô dizendo que a salvação do mundo são as artes, mas eu tô dizendo que as pessoas vão ser pessoas melhores com ela”.

Pesquisadora: Professor, me fale sobre a sua trajetória docente como professor de música, especialmente na sua inserção na rede municipal de Fortaleza.

Pablo: Eu em... 2018, voltei pra Fortaleza, graduado pela USP, Educação Artística com habilitação em música, e eu prestei a primeira prova pra ser professor do município. E pra mim foi... Foi impactante, porque o... Ser docente aqui no Ceará é um desafio a cada dia, não é? Primeiro pela estrutura que nós temos aqui no Ceará, em Fortaleza, especialmente. E eu vinha de algumas escolas em São Paulo onde nós tínhamos um outro tipo de recursos para desenvolvermos a música e a arte em geral. Quando cheguei em Fortaleza, fui ver os materiais didáticos que tinha, a infraestrutura da escola, o que a escola pensava sobre o que era ser... Ter um professor de música dentro da escola. E eu fiquei preso em algumas coisas no início, e depois eu desenvolvi outras coisas. Por exemplo, preso a quê? Uma das grandes problemáticas de música é ficar atrelado as datas comemorativas, seja Dia dos Pais, Dia das Mães. Então, as escolas, elas têm algo nisso, né?! E eu preocupado com a parte educacional, a parte de experiência do aluno, aquela... A questão de que, que o aluno tava experienciando dentro do universo das artes e, principalmente, da música. E pra trazer a consciência, a luz para eles, tanto pra gestão quanto para os docentes, que era importante fazer um trabalho não só pensando nas datas comemorativas, e sim pensar no conteúdo de trabalhar cidadania, bem-estar, saúde mental. Foi desafiador, mas eu tive um pouco de êxito quando eu comecei a pegar os materiais que estavam me dando e eu devolvi de uma outra forma. Foi com aulas um pouco mais práticas, aulas um pouco mais... Explorando mais os conteúdos, trazendo outros conteúdos que seriam importantes ser revelados para os alunos, uma delas era a educação musical como fonte de inspiração para todo o trabalho. Também algumas coisas da musicoterapia, enfim. E eu fui trazendo isso para poder alinhar as minhas aulas, não ficando preso muito aos livros ou aos materiais didáticos da escola e, sim, explorando novas possibilidades, né?! Alguns grupos... Como eu fiz uma formação um pouco diferenciada em outro estado, eu trouxe algumas ferramentas importantes

pra cá, que eu comecei a desenvolver. Algumas delas foram algumas oficinas que, até então, não eram bem exploradas, vamos dizer assim, oficinas de como... De criação de instrumento, de percussão corporal, de conhecimento de repertório. Enfim, eu tive que me... Me pôr nisso. Com isso, dentro da primeira escola que eu trabalhei em Fortaleza, que foi Professor José Parsifal Barroso, no Jardim Guanabara, eu criei um projeto chamado Música para Viver. E aí eu fui fazer esse projeto paralelo às aulas de artes no município de Fortaleza.

Pesquisadora: Então, foi a primeira escola que você trabalhou, não é?

Pablo: Uhum!

Pesquisadora: Quando você respondeu o questionário, você disse que tinha aulas de música, no caso, antes de você entrar na faculdade.

Pablo: Sim, sim.

Pesquisadora: Falou que não teve nem incentivo, nem falta de apoio da sua família, mas você tinha aulas de música paralelamente quando você estudava.

Pablo: Exato. Na verdade, assim, eu sou natural de São Paulo. Nasci em São Paulo. Com sete, oito anos eu vim para Fortaleza, e aqui em Fortaleza e com uns 10, 11 anos de idade, vi que o SESI¹⁸ da Barra do Ceará tinha um projeto de música lá, onde alguns colegas meus estavam lá, amigos de rua, né?! E aí eles me convidaram pra ir. Minha mãe não deixou, a princípio, não queria aquilo, enfim. Mas eu acabei obtendo o aval dos meus pais pra poder estudar. Era um projeto da Funarte, onde chamava esse projeto, Espiral, que Alberto Jaffé que criou esse projeto. E ele... A ideia era que nós tivéssemos um projeto de música de educação musical em cordas friccionadas, que seria violinos, violas, violoncelo e contrabaixo, dentro dos SESIs de todo o Brasil, do sistema S, né?! De início, começou no Rio de Janeiro, e a primeira sede fora do Rio de Janeiro foi em Fortaleza. E o Alberto Jaffé fez o convite ao professor Vasken Fermanian, descendente de armênio, músico, violinista e violista, pra ele poder tocar esse projeto. De que, até então, era um ensino coletivo de cordas, isso em 1975. E, aí, esse projeto começou a se desenvolver lá. O primeiro “embrião” desse projeto foi aqui no Ceará, em Fortaleza, no SESI da Barra. E eles começaram a fazer esse trabalho. O Alberto

¹⁸ Serviço Social da Indústria.

Jaffé, segundo reza a história, ele ficou apenas dois ou três anos nesse projeto, e esse projeto ia cair, acabar, porém, como tinha sido um investimento muito alto, algumas instituições... O SESI abraçou, porque o que vinha da Funarte era os instrumentos, os instrumentos Hoffmanns, alemães, extremamente valiosos, extremamente bons, né?! Pra época e pra hoje, um valor muito alto. Então, eles não queriam perder esse investimento. Foi criado um espaço extremamente tecnológico para época, para a utilização de aulas de música e formação de orquestra. No SESI, lá nós tínhamos salas que eram, que nós chamamos de salas acústicas, que elas foram preparadas para ter aulas de música e tinham uma sala enorme, que era uma sala de ensaio, onde era possível fazer gravações, enfim, várias atividades musicais lá. E eu tive acesso a esse... Esse tipo de música no ano de 1998.

Pesquisadora: Junto com a escola?

Pablo: Junto com a escola.

Pesquisadora: Ia pra escola num turno e ia pro projeto no outro turno.

Pablo: Isso. Eu estudava numa escola, Presidente Médici, ali no Álvaro Weyne, e aí eu estudava de manhã. Ia pra escola de manhã e à tarde, a partir das duas horas da tarde, até às 5h30, 6h da tarde eu ficava no SESI. Há de convir que, assim, era tudo gratuito e nós tínhamos algumas coisas que hoje eu acho que falta em muitos lugares. O SESI fez muita falta. Ele mudou a vida de centenas e eu posso até dizer de muitas pessoas naquela redondeza da Barra do Ceará, porque vinha pessoas não só da Barra do Ceará, mas de toda a Fortaleza. Nós tínhamos pessoas da Parangaba, tinha pessoas que vinham do Eusébio fazer aula. Vinha do... Da Aldeota, porque era um núcleo de arte e cultura. Na verdade, eu vou até ser um pouco mais abrangente, em artes em geral, né?! O SESI da Barra do Ceará viveu os seus melhores momentos na década de 1970 até os anos 2000, onde hoje os SESIs estão sucateados. Sabemos que hoje ele acabou com tudo isso, que tinha de arte e cultura, e, com isso, eu sou filho da Barra do Ceará, e eu posso dizer que, claramente, isso fez um impacto negativo na comunidade ao redor. Sem o SESI da Barra, aumentou exponencialmente o número de crianças sendo abusadas, de violência, de todos os tipos de mazelas que pode vir numa sociedade. E aí eu tive o acesso à música nesta época. E meus pais não apoiavam, no início, né?! Porque eles tinham muito medo, porque eu ia sozinho e voltava sozinho. Não tinha uma pessoa que me levasse. E, aí, depois a gente foi numa turma, aí meus pais aceitaram.

Eu cheguei lá com 12, 13 anos, foi a melhor coisa do mundo. Comecei, me apaixonei pelo violino. Olhei pro violino: é esse! E eu entrei numa turma de 120 alunos. Eu lembro, a minha turma tinha 120 alunos. E foi muito bom, porque foi assim, eu posso dizer com todas as letras, que aquilo me fez me dar nova forma de ver a vida, que era diferente de outros

colegas que ficavam na rua, na comunidade. Eu tive acesso a coisas maravilhosas, assim, a lugares onde eu sonhei em estar, sonhei em participar de orquestras. Ali, eu digo assim, que talvez eu não estaria nem vivo hoje conversando com você se eu não tivesse feito aula de música no SESI da Barra do Ceará.

Pesquisadora: Então, foi a sua iniciação musical e a sua profissionalização como músico lá. Você estudou quantos anos no SESI?

Pablo: Ó, eu estudei lá... Eu entrei em noventa e... 95. Isso, 1995 lá. Em 1996, Eleazar de Carvalho era o nosso patrono.

Maestro Eleazar de Carvalho chegou pra nós... Nós estávamos tocando muito ruim, mas ele, enfim, como cearense, ele nos oportunizou dizendo, assim, ó: “Quem for os melhores alunos do SESI da Barra do Ceará, eu vou dar uma bolsa de estudos pra fazer o Festival de Itu, em São Paulo.” Festival internacional. Pra você ter uma ideia, o maestro Cláudio Cruz, que hoje é uma sumidade no Brasil, ele era professor lá. Tinha os melhores professores do mundo. Eu não sabia nem o que que era isso. A gente tava ainda com fita cassete. A gente via ele só pela fita cassete. Eu tava vendo o Erick Friedman pela primeira vez, eu não tinha... Nem sabia o tamanho do “monstro” que era aquilo lá. Foi uma experiência... E aí eu tive oportunidade de ir. Eu estudei. Aí minha mãe... Disse: mãe, eu preciso estudar pra poder ir pra um festival de música, com 13 anos de idade. Tudo pago. Era uma parceria com a Transbrasil. Foi a primeira vez que eu viajei de avião. Foi uma sensação incrível, assim, em tá no festival de música. E tudo por causa que eu tive oportunidade de ter aula de música. E aí eu me deparei nesse festival e até hoje eu sei o nome dela, chama Carolina. Carolina não sabe o tanto que ela impactou a minha vida. Eu vi a Carolina com oito anos de idade tocando absurdos no violino, e eu tocando mal pra caramba, dentro da minha realidade, claro, né?! Aí eu sonhei: eu quero ficar melhor do que essa menina, cara! E eu vou estudar. E aí mudou tudo. Totalmente!

Pesquisadora: A Carolina era uma... Não era professora, era outra aluna...

Pablo: De oito anos!

Pesquisadora: De outro lugar, que tocava um instrumento...

Pablo: O violino.

Nós estávamos todos numa sala grande, como essa, esta aqui, e aí nós vínhamos pra tocar, mostrar o que nós já estávamos tocando, e a Carolina chegou e tocou uma música chamada Zigeunerweisen, do Pablo de Sarasate. Ela era, se eu não me engano, era do interior de São Paulo, Mogi das Cruzes, alguma coisa assim, com oito anos de idade. E eu já com 13, né?! Ali naquela situação. E pra você ter uma ideia, eu lembro de tudo, todo o repertório que a gente tocou em um mês. Eu lembro de todas as músicas. Até hoje...

Pesquisadora: Vocês ficaram um mês lá?

Pablo: Ficamos um mês lá, 30 dias, só estudando. Estudando, estudando, estudando... Eu não... Assim, eu não conhecia a cidade de Itu... E conheci. Eu acho que nós fizemos... Eu fiz um passeio só, que toda semana tinha dois passeios pra gente passear, e eu não ia, ficava só estudando, estudando, estudando, estudando... E eu lembro até hoje que eu usava ficha pra falar com a minha mãe, que tinha um orelhão lá, era ficha DDD. Mãe, eu tô bem, tô vivo; era rapidinho, porque acabava logo. Enfim, assim são coisas que eu sei que mudou totalmente minha visão de mundo. E aí eu voltei pra Fortaleza depois disso, e aí eu quis estudar...

Pesquisadora: Continuou estudando no SESI da Barra durante quanto tempo?

Pablo: No SESI eu fiquei... Então, aí eu fui pro festival de novo, só que eu fui pra Campos do Jordão. Aí eu fiz uma prova já em 1997. Eu fiz... Não. Desculpa. É, noventa e... 1998. Fiz uma prova pro festival Campos do Jordão, que foi melhor ainda.

Pesquisadora: Eu lembro desse festival.

Pablo: Festival de Inverno de Campos do Jordão. Eu fiz uma prova. Nesse dia, eu fiz uma prova, assim, incrível. Eu lembro até hoje, os professores se admiraram assim. E, aí, no auditório Cláudio Santoro, eu sempre estudava num cantinho específico, e passou um senhor gordo, assim, barbudo, e ele falava: “você gosta de tocar esse negócio, hein?” Eu gosto, gosto de estudar esse negócio aqui, ficar bem. Ele era simplesmente o Neves, que era o diretor do conservatório de Tatuí. E aí o Neves chegou e falou assim: “você gosta disso aqui, né?! Eu gosto! “Você acha que você tem talento pra isso?” Eu disse: é, tenho, acho que eu tenho pra isso. Já tinha o quê? 15 anos, quase 16. Eu tenho... “Você sabia que eu sou diretor de uma escola?” Eu não, não sabia não. “Pois é, se você um dia quiser estudar lá, conversa comigo.” Como que eu vou conhecer ele? Aí eu fiquei naquela, né?! Nesse festival, eu tive umas boas notas, tive umas boas oportunidades. E aí em 99, o festival de Itu, que era na cidade de Itu, ficou em Veio o Festival de Eleazar de Carvalho pra Fortaleza. Aí no... Inclusive até hoje temos o Festival Eleazar de Carvalho, festival internacional, que era na cidade de Itu, aqui em Fortaleza. E o Neves veio, em 1999. “Cara, tu tá aqui de novo?” Já era amigo dele, já. (sorrindo) E ele “por que você não foi estudar na minha escola, rapaz?” Aí eu disse: professor, é complicado, eu tô terminando agora o Ensino Médio, tal, não sei o quê... E aí ele falou: “Ó, se você quiser, tá portas abertas.” O senhor tem certeza que o senhor tá falando isso? “Tenho!” “Olhe, eu vou cobrar!”

E aí eu cheguei pros meus pais e disse assim: Ó, seguinte, eu vou pra São Paulo. Vou morar lá na cidade de Tatuí e eu vou estudar. Aí, ela: “não! Você tá louco?” Minha mãe ficou logo desesperada: “esse menino é doido!” Na escola, eu sempre fui um pouco adiantado, né?! Eu terminei com 16 anos o Ensino

Médio. Terminei um pouco adiantado. A minha mãe comprou a passagem, e aí eu fui.

Fui de ônibus, três dias e duas noites e meia, mais ou menos. Fui bater em Tatuí. Chegando em Tatuí, fui bater no conservatório. Cheguei lá no conservatório, disse assim: ó, queria falar com o professor Carlos Campos de Neves. Aí, ele olhou assim: “ele não tá aqui.” Tá, quando é que ele chega? “Acho que só amanhã.” Aí, eu: vixe! Meu coração bateu assim... Eu tô ferrado. Não tinha lugar pra dormir, não tinha nada. Cheguei assim, a duas, três horas da tarde. Aí o Cristiano que era o... Até hoje eu lembro dele, disse assim: “O que que você veio fazer aqui?” Cara, eu sou do Ceará, e ele disse que tinha uma vaga pra mim estudar aqui. Ele olhou assim com aquela cara esquisita... “Você veio do Ceará?” É, eu vim de Fortaleza, Ceará. “Pera aí, tem alguns cearenses aqui, fala com aquele... Vai por ali, vai falar.” Aí eu encontrei um cearense que tava lá, ele: “ah! Não, fica aqui, vem cá! Tu veio mesmo? Ele falou pra tu vir?” Não, vim, ele disse que podia vir. “Então, tá. Tu fica aqui...”

Pesquisadora: Na informalidade o convite, era informal.

Pablo: Total, total. Podia ter dado nada, né?! Aí eu fui dormir no sofá da cama... Da casa dele lá. E aí no outro dia o Neves chegou e disse: “Ah! Você veio? Então, tá!” Aí, assinou a papelada e eu fui morar no conservatório, num alojamento. A cama de...

Pesquisadora: Campanha?

Pablo: Nada. Que isso? De...

Pesquisadora: Alvenaria?

Pablo: Isso! Alvenaria. Aí, tive que comprar as primeiras roupas de frio que eu não tinha. Foi bem... Bem complicado. Aí, fiquei lá oito anos estudando. Aí me formei, fiz pós lá em... O ensino técnico tinha uma pós, dentro do Ensino Técnico. Eu me formei lá, o curso era seis anos. Eu me formei em quatro.

Pesquisadora: Então, no caso, concluiu o curso de instrumento no conservatório de Tatuí.

Pablo: Isso.

Pesquisadora: E, quando concluiu você foi estudar na USP?

Pablo: Não. Eu não estudei na USP ainda. A minha meta era ir pra Alemanha.

Porque, o seguinte, alguns alunos que era aluno do professor Paulo Bosisio, que ele dava aula lá, ele pegava os melhores alunos e indicava pras universidades na Alemanha. Eu já estava velho na época pra idade que ele precisava, mas eu estudava muito. A minha ideia era estudar, estudar, estudar, pra poder ter uma chance. E aí eu terminei em quatro anos. Aí, eu fiz o que eles chamavam lá de pós, pós-curso. Eu fiz mais quatro anos dessa pós, porque eu tava querendo, na verdade, ir pra Alemanha estudar.

Pesquisadora: Entendi.

Pablo: E eu fiquei lá oito anos. Então, aí eu terminei o curso lá. Eu fiquei: poxa, e agora? Tô velho, e aí o professor da Unesp disse assim: “não, Pablo, vem estudar aqui!” Aí, eu: tá, vou prestar Unesp. Aí, eu

não passei. E, aí, eu tive oportunidade de um professor dizer assim: “Pablo, por que que você não presta a USP?” Ixe! Não passei nem na Unesp, vou passar na USP, que é mais difícil ainda? “Não, tenta, né?” Aí, eu fui lá, passei na USP. Passei em dois mil e... De 2008 até 2015 lá na USP, em São Paulo. Me formei lá. E, aí, eu fiquei lá trabalhando, mas, assim, o mais interessante, Luisiane, uma coisa diferente do que acontecia no SESI e que isso me levou a uma outra coisa. Paralelo à minha sede de performance, que eu queria tocar violino muito bem, eu descobri algumas coisas que eu era bom, e eu não sabia por que eu era bom, que era ensinar.

No SESI da Barra, nós ficávamos meio que estudando sozinho. O professor dava uma aula, mas a gente tinha muito tempo pra estudar mais sozinho. E acabava... O que acontecia? Eu entrava no início do ano, exemplo. No meio do ano, eu dava uma aula pra uma turma que tava entrando agora. Entendeu? Eu ia dar aula pra aquela turma. Então, eu ensinava o que eu já aprendi no início. Então, como eu fiquei no SESI os três, quatro anos, eu fiquei mais professor do que aluno, às vezes. Uma hora eu era professor, outra hora eu era aluno, então eu ficava nessa. Então, era muito bom. E lá em Tatuí, eu comecei dar aula de música pra ganhar grana pra poder sobreviver. E eu descobri que eu resolvia o problema da galera. Eu dava aula muito fácil. Aí quantos alunos você dava aula, Pablo? Ah! Quantos quiserem. 2, você dá aula? Dou. 10, você dá aula? Dou. 20, você dá aula? Já cheguei a ter turma de 50 alunos. Daí, eu descobri o que era ensino coletivo.

Pesquisadora: Na prática?

Pablo: Na prática, fazendo. Se eu der aula pra você, eu consigo. Se tiver mais dois, eu dou. E assim sucessivamente. Eu descobri que eu ensinava ensino coletivo. E aí, melhor parte, em mil novecentos e... Em 2000... Foi em 2001, eu conheci o projeto Guri, que até então todo mundo tinha medo. “Nossa, eles dão aula só pra bandido lá!” Inventam a maior história lá.

O Projeto Guri é o maior projeto... Um dos maiores da América Latina. Pra você ter uma ideia, eu trabalhei no Projeto Guri, tanto como professor e tanto como o que eles chamavam de supervisor técnico. Eu já vou explicar o que quer dizer isso aí. O Projeto Guri, ele nasceu em 1999. Acho que é 1993, eu acho. Não me lembro agora a data. Enfim... Era um projeto para dar aula pra crianças com ensino coletivo. Tá? E aí era coletivo de cordas, coletivo de violão, coletivo de... Eles pegaram meio que a ideia, entre aspas, do El Sistema, já ouviu falar? Da Venezuela? O El Sistema, né?! Do Antônio Abreu. Depois eu tive o prazer de ir na Venezuela conhecer esse projeto. Depois no Projeto Guri, disseram assim: “Pablo, tu faz tudo que ele faz.” Aí, eu: como assim? Aí, eu fui na Venezuela também ver como é que era lá. E aí foi muito interessante. É uma experiência, também, incrível. Enfim, aí eu entrei no Projeto Guri. Fui lá fazer prova, aí a pessoa diz

assim: “você toca violino?” Toco! Toquei violino. “Você toca viola?” Toco! Beleza. Aí, eu perguntei assim: você não quer que eu toque violoncelo e contrabaixo também não? A pessoa olhou assim pra mim: “tu toca violoncelo e contrabaixo?” Sim! Porque lá no SESI, como era todo mundo junto, não importava o instrumento, a gente sabia tocar todos. Eu toco violino, toco violoncelo, toco contrabaixo assim... Não sou um...

Não sou um performer, né?! Mas pra dar aula até iniciante, ensino intermediário, eu consigo, tranquilo. Enfim, e lá era assim. Era todo mundo junto. Eu tava tocando violino, você tava tocando viola, ele tava tocando violoncelo, e assim era normal.

E aí eu entendi que era ensino coletivo. Aí o Projeto Guri chegou e me contratou. Fui pra cidade de Itu dar aula, dando aula no Projeto Guri, na cidade de Itu, aí começou, né?! Aí, eu descobri que eu era bom nesse negócio de dar aula. Não conseguia os meus objetivos na área de performance. Aí, sim, mas tocar é fácil, ensinar é muito mais fácil do que tocar. Aí, todo mundo olhava assim pra mim: “não, Pablo, tocar é mais fácil do que ensinar.” Eu disse: não, gente, vocês são tudo doido. E eu descobri que eu era muito bom nisso. É tanto que o Projeto Guri me deu uma oportunidade de ir pra cidade de Ribeirão Preto. Aí eu fui fazer USP em Ribeirão Preto.

Na região, a gente chamava por regiões, na região de Ribeirão Preto nós tínhamos... Eu não sei se era sete ou oito, nove unidades. E eu fui fazer implantação desses polos. Eles montaram uma equipe e eu fui implantar. O que era implantação do polo? Era o local, era a infraestrutura, era o que nós íamos colocar e era capacitar os profissionais pra trabalhar no Projeto Guri. Eu que dava aula, montava as aulas, montava tudo bonitinho. E, aí, tive essa experiência durante cinco anos. Quase seis anos. Foi uma escola maravilhosa, que aprendi muito mais. Eu descobri um universo de dar aula. E quando eu cheguei na universidade, sabe o que que eu fui buscar na universidade? Por que que eu era bom em dar aula, porque eu não sabia. E foi aí onde encontrei os teóricos, entendeu? Eu não sabia dos teóricos. Não sabia quem era Dalcroze, não sabia quem era Wallon, não sabia o que era nada.

Pesquisadora: Foi quando você fez educação artística com habilitação em música?

Pablo: Isso. E lá na USP, em Ribeirão Preto, polo... Núcleo Ribeirão Preto, eu fiz assim uma amizade muito grande com o professor lá chamado Marcos Câmara. E aí eu falei: professor, aqui não tem nada, né?! De orquestra, não tem nada, né?! Ele: “como assim, Pablo? Que história é essa?” Não, professor, porque toda universidade tem que ter um núcleo, né?! Pra gente tocar, né? Eu gostava de tocar. “Tocar, né?!” É, seria legal. O que que o senhor não acha de fazer uma orquestra universitária? Aí, nasceu a O.U, Orquestra Universitária. Escrevemos o projeto, e eu com a experiência do ensino coletivo

que eu tinha aprendido no Projeto Guri, dava aula assim, assim, assim... Aí, nós criamos uma orquestra montada por alunos da graduação, alunos da licenciatura e alunos de todo o *campus* e, o melhor de todos, alunos da região. Nós abrimos assim. A ideia era ter uma orquestra. Então, era uma orquestra bem maluca, porque tinha violino, saxofone, trombone, trompete, tinha um acordeom. Aí, a gente transformou numa orquestra clássica. Como que era essa história? Eu pegava, dava aula pra todos os instrumentos de cordas. Então, o aluno chegava lá: “eu quero fazer parte da orquestra, mas eu não toco muito.” Eu disse: eu te dou aula pra tu tocar lá. Aí, eu pegava nos horários que eu tinha e dava aula, geralmente no sábado...

Pesquisadora: E você era bolsista?

Pablo: Eu era bolsista. Eu era bolsista na universidade.

Pesquisadora: E como é que você chegou na Europa?

Pablo: Uai... Estudando na graduação.

Cara, foi assim, um professor chegou e disse assim: “Pablo, você... Você teria condições de dar aula desse jeito aí, que eu gosto, pra outras pessoas que não falam a sua língua?” Eu: como assim, professor? “É porque, o seguinte, nós estamos fazendo um convênio...” A USP, na época, tava fazendo “sanduíche” com outras universidades, né?! A gente ia fazer “sanduíche”, só que nós vamos fazendo dentro do curso de extensão. Ele perguntou se podia ser. E como seria isso? Aí, a ideia era alguns alunos virem de algumas universidades europeias pra dar aula de alguma coisa aqui no Brasil e alguns que iam sair do Brasil pra dar aula lá, como se fosse um curso de extensão, com duração de dois meses, um mês, três meses, depende do projeto, né?! E ele me convidou: “ó, porque eu acho que tu vai ensinar muita coisa lá.” Professor, mas eu falo “macarronicamente” em inglês. “Não, mas tudo bem! Nós damos um jeito com relação à tradução e tal.” E, aí, eu fui. Aí, eu fui pra Alemanha dar aula. No lugar de ter aula, eu fui pra dar aula. Fui pra Suíça dar aula. No lugar de ter aula, eu fui pra Itália dar aula no lugar de ter aula. Então, assim, aí eu sempre... Aí, eu descobri que eu era bom nesse negócio. E eu...

Pesquisadora: E você, no caso, foi pra Alemanha, foi pra Suíça, e dava aula para um grupo?

Pablo: De professores e alunos. Eu chegava, era como se fosse assim, esse mês nós vamos ter aula de ensino coletivo de cordas baseados nas técnicas e nos conhecimentos brasileiros. E, aí, nós criamos uma história e uma ferramenta, inclusive, tá no meu Lattes. Eu tive que fazer várias publicações. O professor, né?! Lógico, ele era o orientador, aí, tinha lá meu nomezinho embaixo, também. Nós escrevemos muitos artigos falando só de ensino coletivo de música.

Pesquisadora: E quando você voltou pra Fortaleza? Quando terminou a graduação?

Pablo: Eu ainda dei aula no Instituto Federal. Assim, foi bem engraçado. Engraçado, aspas, né?! Foi bem desafiador. O campus Sertãozinho tava precisando de um professor de artes. Só que é o Instituto Federal abre pra professor substituto, um monte de gente se inscreve. E, aí, no último dia, eu: Pablo! Tu não vai fazer não? Esse negócio aqui? Cara, o que que é? Vai ter vaga pra professor no *campus* Sertãozinho. Não quer ir, não? Disse: cara, recém saí da faculdade. Vou fazer o que lá, mano? Vai ter só doutor, mestre lá, galera muito boa, inclusive tinha um professor da pós-graduação, que eu já tava na Barão de Mauá fazendo pós-graduação em Docência do Ensino Superior, que eu já gostava de estudar, fiz a docência. E aí ele falou: “Cara, vai lá!” Aí, eu cheguei lá quatro horas da tarde, era no mesmo dia que ia acabar. A pessoa: “não, tu tem que pagar uma RU aqui pra tu fazer a prova, né?!” O que que é isso? “Ah! É uma taxa que é.” Eu fui lá no banco, fui, paguei, enfim. A pessoa... Eu cheguei lá 5:05, e a pessoa recebendo minha documentação ainda. Era uma lista muito grande de pessoas. Tinha até doutor! Só que, quando eu fui fazer minha prova... A minha aula didática, eu dou aula, né?! A minha vida toda dando aula. Me deram o tema, tá, fui dar aula de... Nem me lembro o tema mais, mas, assim, tipo normal. Aí, os professores começaram a fazer perguntas. Aí, eu comecei a responder, né?! Se eu fosse fazer isso, eu fazia isso, faria aquilo. E se fosse aquilo, eu disse: Não, isso aqui a gente faz aqui ó...

Pesquisadora: Você não fez uma preparação, assim, típica?

Pablo: Nada. Nada. Nada. Eu dei uma aula normal. Assim, era dez minutos de aula. A minha aula durou quase uma hora. E eles batendo, sabe? E eu adorando aquilo, porque quanto mais eles batiam, mais eu gostava. Aí falei: não, a gente faz instrumento... Por exemplo, teve um projeto lá no estado, quando eu dei aula, eu fiz violinos. Violino de lixo, né?! Orquestra de lixo. Eu fiz um violino à base de lata. Eu disse: ó, tem um violino de lata, dá pra fazer isso aqui. Faz isso aqui, faz um... Eu fiz um CD de *rap* com os meninos do estado, que eu dei aula no estado. Aí, eles olharam assim: “cara! Esse cara é maluco, acho que eu quero ele aqui!” E foi engraçado, professora, assim, no Instituto Federal só podemos ficar dois anos, ok? Por causa que é o contrato, tá tudo certo. Pra você ter uma ideia, eu fiquei dois anos e meio. Eles gostaram tanto do meu trabalho. Eles acharam incrível o que aconteceu. Nos... IFs, têm algumas coisas que eles acham muito importante, uma delas é a arte. E eu... E eu lá em Tatuí, ó, eu fiz não só aula de violino, mas eu fiz aula de teatro, fiz aula de canto, eu fazia tudo, porque eu tava lá o dia inteiro. E, eu tava fazendo tudo isso. E eu sabia desenhar, sabia fazer um monte de coisa. Aí, lá no IF, o que que eu fiz? Ele disse: “ó, Pablo...” O diretor da escola olhou pra mim assim... O diretor da escola e o

coordenador-geral e a professora que disse que gostou de mim. “Pablo, é o seguinte: você é o menos qualificado pra ser professor do IF.” Eu pensei, o que que esse cara tá falando ferrou já, mas... deu certo, saiu o resultado da seleção.

Sertãozinho é um dos núcleos mais antigos do estado de São Paulo, dos IFs. Ele era desde o CEFET; ele era desde a Escola Técnica; veio só transformando nos nomes. E o diretor chegou pra mim e disse: “Nós temos no ano que vem um festival se chama Conect e o *campus* Sertãozinho faz mais de 10 anos que não participa. E nós queremos participar”. E eu, tipo, o que é Conect? Eu não sei o que que é. “É o seguinte: é como se fosse um festival dos melhores trabalhos de arte, cultura e educação dos IFs da região Sul e Sudeste. Só pegam os melhores trabalhos e vão passar por um crivo. E eu quero esse ano pelo menos um grupo ou uma atividade nossa para participar ano que vem.” Aí eu olhei assim... Eu não sabia o que eu tava assinando, né?! Dizendo sim, eu disse: sim, eu faço! Não sabia o que que era. Aí, o diretor olhou assim e falou: “Sério? Você faz?” Faço! Aí, eu entrei no Instituto Federal pra dar aula, coração na mão, cheguei às primeiras aulas lá, os alunos maravilhosos, os alunos do IF são muito bons. Eu era professor substituto. Então, como é que eu ia fazer sem o projeto? Eu tive que criar, aí o professor assinava pra mim; um outro professor como se o projeto fosse dele. Então, eu criei um núcleo de desenvolvimento de música, teatro, dança e artes plásticas. Criei quatro núcleos lá. Na época, tinha uma grana boa, aí eu falei: ó, professor, é o seguinte: pra mim fazer minha bagunça aqui, eu preciso de espaço! Aí, ele: “o que que você quer?” A sala do laboratório do professor que tinha lá tava abarrotado de coisas que não serviam mais, que era dele pessoal. Eu disse: ó, eu preciso que você devolva essas coisas dele e vamos abrir isso aqui, tira essa parede... Eu criei uma sala gigante de arte. E, aí, era onde eu comecei a fazer ensaio de dança. Eu disse: ó, compra um linóleo. Aí, ele comprou. Montamos o primeiro grupo de dança. Paralelo a isso, grupo de teatro, paralelo a isso, grupo de música. Como? Tudo no contraturno. O aluno do IF, ele tem uma carga pra cumprir e ele tem algumas janelas, e eu preenchi essas janelas dos alunos com o pessoal de química, que era o curso de química que eu dava aula, de... mecatrônica? Eu acho que era. Enfim, não lembro o outro curso, só sei que de química tinha uma galera. Não lembro agora. Era outro curso. São dois cursos que eu dava aula. E, aí, foi.

Professora, eu cheguei a ter, de dança, 35 alunos. Cheguei no grupo de música 45... 46. Núcleo de Artes Visuais, que era... Que eu falei, artes plásticas, acho que uns 12. E cada um, eu tinha 3 monitores. Eu peguei os melhores alunos, que eu vi que tinha aptidão, e eu comecei a trabalhar com eles. Eles me ajudavam. Pra resumir tudo, no ano que ele falou assim: “vamos fazer o Conect, vai ter o Conect.” Eu disse: vamos fazer as gravações pra projetos. Foram

aprovados nove. Aí, ele olhou assim: “Pablo, parabéns! Você conseguiu! Vamos participar do Conect.” Aí, eu triste, né?! Eita! Ele vai se ferrar agora. “Nove projetos, ninguém conseguiu isso, não sei o quê, não sei o quê, nós vamos e tal.” Sim, é. Professor, só temos um problema agora: o senhor vai disponibilizar o que pra gente levar os alunos? Que era em outra cidade. Ele disse assim: “Não, cara, a gente leva uma van.” Eu: ixe! Ele não sabe o que ele tá falando. Professor, o senhor sabe mais ou menos o que eu tô querendo dizer? “Não, não sei. Fomos pra nove projetos, vai dar certo, não sei o quê.” Não, professor, não é assim, não. Só o grupo de dança tem 25. O grupo de música tem quase 40. E, aí, eu fui falando o número de alunos que ia participar, ele disse: “Não, você tá doido! Você não vai participar disso não.” Como assim? “Deixa eu ver.” Ele... Aí, ele foi ver, né?! Aí, ele viu o que é lá. Eu fiz um projeto de música onde eu peguei bandas e fanfarras que tinha na época lá, e os instrumentos, eu recuperei todos os instrumentos com os alunos. Na verdade, os alunos... Todo sábado a gente ia lá recuperar instrumento. Fizemos uma fanfarra de instrumentos musicais tocando música clássica. Aí, tinha uns violinos que eu coloquei com uns violinos elétricos tocando em ritmo de música clássica com um estilo de fanfarra. “Tu pirou! Como é que tu fez isso?” Estudando, os meninos são bons, enfim. Não sei se já ouviu falar, Os Melhores do Mundo com uma peça de teatro chamada Hermanoteu na Terra de Godah? É uma peça dos Melhores do Mundo. E, aí, eu levei cinco alunos, os melhores alunos de teatro pra fazer Hermanoteu na Terra de Godah. Eu disse: ó, tem o Hemanoteu na Terra de Godah. Aí, ele olhou assim... “Caramba!” Eu fiz... Na época, tava aquela música Oh Happy Day! Com tantantan nanananã... Era uma música, enfim, tava na modinha na época. Eu fiz um *mix*. Dessa música, e como que era? Era um *flash mob*. Aí: “professor, na hora do intervalo, o senhor vai no intervalo dar uma olhada?” Aí, eu combinei com os meninos, né?! Era um *flash mob*. Aí, começava dois dançando e acontecia, né?! Aí, ele olhou assim: “cara, tu é maluco! Velho, como é que tu faz tudo isso?” Não, professor, eu trabalhei. Lá no IF é o céu, gente! Eu brigava pra trabalhar. Gente, os professores lá davam aula... Ó, lá é assim, você dá uma aula, você fica duas sem dar aula, e eu ficava assim dois dias; as pessoas davam 40 horas lá, que a gente chama aqui. E eu olhava assim, como? Eu preciso trabalhar. Aí, eu comecei a inventar coisa, né?! Então, tava na escola todos os dias trabalhando, os meninos curtindo, porque os alunos, eu vou falar uma coisa, você sabe disso como professora, os alunos às vezes precisam só de alguém “tacar fogo” no negócio pra eles fazerem. E eu nem mandava. Os monitores: “Pablo, eu quero ir lá hoje!” Eu: tá fazendo aqui, moleque? “Eu preciso ir!” Que eles gostavam do negócio. Nesse dia, quando chegou dois ônibus do Sertãozinho, a galera olhou assim: “é pra visitar?” Eu disse: não, é pra apresentar. Fizemos

uma exposição de artes plásticas chamada Volta ao Mundo. Com a ideia dos cinco continentes, fizemos com artes plásticas pra apresentar temas sobre cada continente. Então, tinha tanto massa, tinha tela, tinha materiais que eles estavam com o pessoal da mecânica. Fizemos alguns bonecos que se mexiam através utilizando a robótica... Enfim...

É, robótica, acho... Eles colocavam uma bolinha aqui e começava os bonecos se mexer, entendeu? Muito louco, assim, porque eles fizeram uns cálculos; foi muito legal assim. E, nisso, eu “taquei fogo” na escola. Por quê? Eu mexi com um monte de professores. Os professores tudo doido, querendo me ajudar. E, assim, o diretor ficou maluco com isso. Nisso, eu ganhei. Eu não era o melhor professor de currículo, mas era o melhor que queria trabalhar, fazer o negócio. Pra você ter uma ideia, o reitor dos IFs chegou assim: “o que que Sertãozinho tá fazendo, meu? Quem é você?” Olhou pra mim assim... Os outros alunos vieram perguntar aos meus alunos como eles faziam *biscuit*. Nós fizemos oficina de *biscuit*. Como é que fazia? Porque fez uns bonecos gigantes de *biscuit*. Aí, os meus alunos tavam dando aula. Eu já não dava mais aula. (Risos...). Eu só olhava assim, deixava o negócio “pegando fogo” assim, de uma forma positiva, né?! Aí, o reitor veio falar comigo. Aí, lá vem o diretor da escola e diz assim: “esse aqui é o rapaz responsável; esse é o nosso melhor professor!” Não sei o quê... Eu disse: senhor? Porque, até então, eu não acreditava, né? Foi bem engraçado.

E fizemos o Conect. Aí, ele chegou pra mim, me elogiou, fez a maior coisa e tal, aí no outro ano, ele disse assim: “Pablo, faz tempo que nós não temos uma festa junina. Vocês fazem festa junina?” Fazemos! Mas, há muito tempo, nós não fazemos e tal. Beleza! O Instituto Federal era quatro anos. Agora mudou, né?! De um tempo pra cá é só três. Era quatro anos. O pessoal do quarto ano, às vezes não tinha grana pra fazer a festa de formatura. Aí, eu peguei num ano seguinte e disse assim: professor, eu posso ajudar o pessoal do quarto ano pra poder eles fazerem a festa de formatura? Fazer algumas ações. Ele: “tá! Não, tudo bem!” Já tá carta branca mesmo. Só sei que no IF foi assim. Cara, nós fizemos. Eu falei assim: ó, vamos fazer uma festa junina, mas vai ter que ter algumas coisas que eu quero, barracas, palco, quadrilhas e atrações. Aí, a galera: “Pablo, você não tá no Nordeste, cara! Lá deve acontecer isso, aqui não rola!” Eu: vai acontecer. Aí, eu disse assim: lá na escola... A escola era no final de uma rua. Era uma rua sem saída, né?! E tinha o quê? Umás 10, 12 casas assim, só próximo, e um bairro assim do lado, embaixo. Que a escola é um pouco em cima. Aí, eu cheguei: diretor, eu queria fazer a festa junina e precisamos ver as datas, eu falei assim: é num sábado, sexta, sábado e domingo, três dias, eu posso? “Pablo, pode, mas como é isso?” Eu disse: não, a gente vai fazer assim: ó, no horário da noite; eu sei que à noite tem aula, mas eu queria fazer de

sete às dez da noite. Aí, ele: “quem que vai participar?” O pessoal do quarto ano e tal, que vai pra festa de formatura e tal. Ele: “tu tem certeza que quer fazer isso?” Tenho! O senhor pode me autorizar? “Pode!” Aí, assinaram os papeizinhos, né?! Aí, eu fechei a rua. Pedi autorização, tal, tudo bonitinho, fechei a rua. Aí, pra quê? Fui mexer...

Peguei os melhores alunos, cada aluno ia no centro da cidade, com autorização dos pais, com autorização da escola, tudo bonitinho, fardados, eles iam fazer uma apresentação. Um concerto por uma prenda. Aí, eles tocavam violino, violão, tocavam trompete, o outro dançava, o outro fazia qualquer coisa, no comércio da cidade. Meu... “Empestou” de menino fazendo isso. Nós ganhamos televisores, máquina de lavar, geladeira, porque era as prendas para a festa. Aí, eu cheguei na prefeitura de Sertãozinho e disse assim: eu queria falar com o secretário de cultura, porque eu vou fazer um evento e precisaria de um palco. Ele disse: “tu é doido, é? Sem chance!” Vai dar certo. Conversei com ele, e aí ele acabou cedendo um palco pra mim de uma forma bem diferente, mas consegui. E além do palco, eu quero umas barracas, porque os alunos vão vender algumas coisas e eu preciso de umas barracas. “Não, não tem barraca não, só o fulano de uma outra cidade.” Que era do lado... “Que tem essas barracas que você quer.” Aí, eu fui lá na cidade, mostrei o projeto assinado pelo diretor, tudo bonitinho, aí ele me cedeu também. Só sei que eu fiz uma festa junina onde a pessoa pagava pra entrar, os pais... Coloquei todos os pais pra trabalhar, pra fazer comida, inclusive eu peguei até receitas aqui do Ceará pra levar pra lá, pra fazer vatapá, que a galera não sabia o que era vatapá, levei pra lá. Eu só sei que assim, no final, esses três dias... Nós conseguimos quase 150.000 reais. Em três dias. Ele ficou doido, quando ele viu... Era engraçado, entre aspas, né?! Que a gente colocava tudo num negócio assim de madeira. Ia colocando o dinheiro, né?! Comprava ficha, pegava ficha, tirava... Os saques do caixa, entendeu? Ia lá e fazia a sangria, pra não deixar muito dinheiro. **Pesquisadora:** Igual a gente faz aqui nas nossas festas juninas nas nossas escolas, pois que lá eles não viviam isso?

Pablo: Nada, não existe isso não. E, aí, eu trouxe pessoas; aí eu comecei minha influência musical; comecei a falar com dupla sertaneja, com não sei quem, eu trouxe uma galera como atração. E ensaiei a quadrilha junina deles. Eles ficaram loucos. A primeira vez que eles viram uma quadrilha junina do Instituto Federal. E, aí, eu ganhei! E aí eu fiquei dois anos e meio nesse negócio. E foi bem legal! Aí, depois eu vim pra Fortaleza. Depois do IF, eu fui convidado pra dar aula no estado.

Pesquisadora: Terminou o seu contrato.

Pablo: Não, o meu contrato já tinha terminado, mas eles tentaram estender...

Pesquisadora: Teve prorrogação?

Pablo: A primeira vez. E o dinheiro era muito bom, o salário.

Um bom salário, excelente. É tanto, professora, que aí depois disso comecei... Tentei, mas não pode.

Pesquisadora: Mesmo que não fosse no IF de Sertãozinho, em outro... Em outra condição de trabalho na escola, ou contrato no estado.

Pablo: Então, fui pro estado. Eu tava dando aula no estado também lá, mas o estado lá é um pouco diferente daqui. Funciona assim: você dá seu nome, diz a sua área de atuação e você vai lá na escola de vez em quando, saber se tem aula. Não é como aqui que fica direto com o contrato. Lá... Hoje tem aula de português, tu dá? Beleza! Ah! Hoje, eu tenho aula de química, tu dá? Beleza! É bem esquisito lá.

Então, é diferente lá. E eu não queria isso, porque não tinha nada fixo.

Pesquisadora: É, e com nada fixo fica difícil mesmo. Por causa dessa situação, você voltou?

Pablo: Não, na verdade, a ideia era ir...??? Eu tive uma oportunidade pra ir pra Irlanda morar lá. Aí, minha avó faleceu e ela... Eu tinha uma ligação muito forte com ela e eu não consegui vir no enterro dela. E isso mexeu muito com o meu emocional. E aí eu fiquei pensando, 2015, minha avó faleceu, não consegui me despedir dela, pensei: cara! E se meu pai morresse? Cara, o que eu ganho aqui eu vou ganhar lá! Aí, resolvi vir pra Fortaleza. Teve uma seleção, eu acho que foi em setembro. Aí, eu vim, fiz a prova e voltei.

Fiquei em oitavo lugar; eles me chamaram. Aí eu fiquei dando aula.

Pesquisadora: No seu questionário, eu vi uma resposta sua que você diz que não está preparado para a sala de aula. Você pode me explicar em que sentido, porque agora eu encontro esse choque de informação.

Pablo: É porque o seguinte: em muitos momentos, o que eu não estou preparado é que eu acho que poderia ser melhor, no sentido da minha aula, se eu ti...??? Por exemplo, essa semana... Esse mês agora, esse bimestre, eu trabalhei em uma turma do oitavo ano sobre tambores, e como que eu vou falar de tambores sem mostrar o tambor, sem trazer o tambor, sem fazer eles sentirem, sem eles ter noção disso? A escola do município, não é falando mal, mas ela tem as suas restrições. A minha ideia... Uma coisa é eu falar dos tambores, outra coisa é ele ver no *YouTube*, e outra coisa é ele sentir. E é isso que me frustra, sabe? Eu não tô dando aula. Isso não... Não tô preparado pra isso, pra ficar no meio, sabe? De dar mais ou menos. Eu queria fazer o aluno sentir. Ah, não, vou fazer... Por exemplo, eu fui falar numa turma do sexto ano sobre mímica. Cara, eu queria colocar o filme do Charles Chaplin pra eles sentirem,

fazer mímica com eles. É uma dificuldade pra gente ligar um *Datashow*. Ter um espaço...

E o material, e eles iam aprender muito mais se eu trouxesse isso pra vivência deles, entendeu? Isso me frustra. Outro detalhe: pra você ter uma ideia assim, esses dias eu tava falando sobre cirandas com o sexto ano. Qual que seria? Eu falei, eles entenderam, eles cantaram, eles identificaram. O que que eu queria fazer? Não pude. Queria tirar as cadeiras da sala, começar a fazer umas cirandas, brincar com os alunos, trazer os instrumentos, fazerem eles sentirem aquilo, porque uma coisa é vivenciar. Tudo que eu faço, eu vivencio. E eu sei que eu não tô fazendo isso por causa da estrutura. Fica me podendo todo o tempo, me limitando. Né?! Por isso que eu crio projeto nas escolas, no contraturno. Quando eu tenho oportunidade, diga-se de passagem, porque, assim, uma coisa é você querer, outra é você ter condições pra fazer.

Pesquisadora: E o que você faz lá na escola no contraturno? Você está no Aprender Mais¹⁹?

Pablo: É um projeto meu pessoal que eu dou aula lá. Chama Música para Viver, o projeto é meu, eu dou aula voluntariamente para a escola. Eu não ganho nada com isso.

Pesquisadora: Entendi.

Pablo: Zero. A escola nem dá os instrumentos, porque os instrumentos são meus.

Pesquisadora: Eu pensei que você estava no Aprender Mais.

Pablo: Não, o que eu tô querendo fazer agora, professora, é uma coisa assim, agora é a utopia, né?! Quer dizer, assim, o sonho. Têm alguns alunos que estão comigo desde 2019, eles tão muito bons. Os meus alunos bons, não quer dizer que eles são só músicos bons; eles são professores muito bons, porque eu ensino dar aula. Eu sou, vou te ensinar... Quando eu for te ensinar a tocar um instrumento, por exemplo, ou dançar, qualquer coisa, eu não vou te ensinar a dançar. Eu vou te ensinar a dançar e a dar aula de como fazer outra pessoa fazer isso. E é isso que eu aprendi, que eu não sabia. Eu acho que esse foi o “*tchan*” que eu descobri, que, quando eu dou aula pensando que você vai dar aula, você se torna um professor. E é isso que meus alunos são. E o que tá acontecendo? Alguns alunos meus tão chegando na maioridade de 18 anos. E eu tô oportunizando para que possam participar do Aprender Mais. E, aí, eu já tô fazendo um outro ciclo de alunos que formam alunos, entendeu? E a minha meta pessoal é que todas as escolas eu tenha esse tipo de desenvolvimento.

O ideal seria todas, que eu conseguisse pelo menos levar essa ideia pro município. Cara, é possível um maluco desse fazer, imagino se eu com estrutura, né?

¹⁹ Projeto da Secretaria Municipal de Educação que atende aos alunos no contraturno do horário de estudo.

Pesquisadora: Agora, na sua carreira docente, você está na sala de aula e desenvolvendo esse projeto pessoal com os alunos da escola.

Pablo: Sim, e, atualmente, eu toco numa orquestra profissional chamada Orquestra Contemporânea Brasileira, regida por Arley França. E esse Arley França me descobriu. A gente começou a tocar juntos nessa orquestra. Atualmente, eu tô dando aula pra ele num projeto que ele tem, a Sinfonia BR, que é no município de São Gonçalo do Amarante; alguns dias pra alunos da comunidade, e é muito legal, porque é uma comunidade bem carente mesmo. Na verdade, é um distrito de São Gonçalo do Amarante, chama Várzea Redonda. É bem pequeno. Eu acho que tem duas ou três ruas, a cidade. É bem complexo, assim, o acesso pra eles, mas, assim, eu tenho um aluno lá que tem dez anos de idade, eu vejo esse menino longe, porque é um menino muito bom. Eu vejo assim: rapaz, esse moleque tem jeito. O que que eu tô fazendo? Oportunizando. O que que o Arley tá fazendo? Oportunizando. O que às vezes nossos alunos precisam é de oportunidade. Às vezes eles caem numa situação de risco é por falta de oportunidades. Quando eu dou aula num projeto na escola de graça, eu uso meu instrumento e a manutenção do instrumento é minha, a gasolina que vai é minha, o tempo que tá é meu, eu tô querendo dizer assim: eu preciso só dar uma oportunidade, porque vai nascer um aqui que vai dar certo.

Na orquestra, o Arley entra em contato e faz essa parceria. E, aí, o que que ele fornece? Ele fornece os instrumentos, ele fornece os educadores. Entendeu? Aí... E a metodologia, o monitoramento, tudo certinho, como que vai ser. Aí, o município abraça a ideia.

Ele conhece o El Sistema, entendeu? Ele foi lá, com o Antônio Abreu, e ele viu como é. E dá certo. Eu vou falar de novo, dá certo! Então, assim, a ideia dele é como a minha, colocar educação musical em todos os lugares possíveis, entendeu? Seja eles proporcionalmente educacionais ou não educacionais. Seja ele em cidades, seja em bairros.

Pesquisadora: O que você quer dizer com educacionais ou não educacionais?

Pablo: Formais... Formais ou não formais, né?!

Pesquisadora: Entendi. Mesmo que no caso não vá formar um músico... Mas você está tirando aquele adolescente... Aquela criança ali da rua.

Pablo: Ó... Eu vou te falar, professora, assim, todos, eu não vou falar um. Eu vou falar todos, porque eu tenho certeza que 100% das pessoas que tiveram acesso à educação musical, tiveram acesso à música, são pessoas diferenciadas, com olhares diferenciados. Eles acreditam nisso, que mudou a vida deles. Eles não precisam ser músicos, mas eles podem ser um ótimo motorista e ter uma sensibilidade musical, ter um olhar diferenciado pra arte; ele tem um olhar dizendo assim: “eu vivenciei isso na melhor fase da minha vida; isso foi muito bom pra mim; isso foi uma coisa que me fez se

tornar, talvez, até o cidadão que eu sou hoje.” A paixão, ele vai passar pro filho dele. Ele vai dizer assim: ó, eu fiz isso, faz isso também. Mesmo que você não seja músico, você vai ser um engenheiro, mas você vai ter uma sensibilidade, você vai ter um carinho, você vai ter um respeito, você vai conseguir ir num dia assim, nossa, eu vou assistir um concerto, e a pessoa: “nossa! Que legal, filho! Vai lá! Vai ser muito bom!” “Nossa! Eu vou participar de um balé, vai ter um balé!” “Nossa! Eu vou assistir uma peça de teatro!” Nossa! O seu pai, ele vai te incentivar, porque ele vivenciou aquilo e aquilo fez com que ele tivesse um olhar diferenciado para o mundo, saindo das drogas, saindo da violência, saindo do... mínimo, entendeu? E indo pra uma coisa melhor. Eu tenho certeza disso. Não é um dado que eu tenho dúvida. É 100%.

É como eu te falo, na Barra do Ceará, nas proximidades do SESI da Barra, veja como tá agora. E coloca na época que o SESI estava ativo. Eu não tô falando só de música, tá? Porque tinha um grupo folclórico que eu participava também. Fazia dança folclórica lá. Tinha aulas de balé. Tinha aula de judô, karatê, natação. Tudo gratuito. Hoje, o SESI tá praticamente fechado. Se não fosse aquelas escolas que tem lá, hoje estaria fechado praticamente. É um espaço gigante, que poderia ser muito bem aproveitado pra comunidade, e não é.

(Pausa - pensativo)

Isso me deixa muito triste. Quer saber um dos sonhos pessoais meus? Uma boa parte dele, eu queria continuar, terminar, escrever bonitinho. Eu quero levar uma proposta para o SESI. Quero levar uma proposta para o SESI de ativar a orquestra. O núcleo de desenvolvimento de cordas, de novo, do Sesi. Porque lá não só tinha cordas. Não sei se você sabe, tinha a banda, tinha o professor de violão, tinha professor de teclado.

Tinha o Márcio, que virou dos bombeiros. Aquilo tudo é muito bom, e eu vou falar uma coisa, que saiu muita gente boa dali. Não só músico, mas como seres humanos melhores.

Eu tô te falando, assim, talvez eu não estaria conversando com você, hoje, aqui, se eu não tivesse tido essa oportunidade. Nós estamos tirando a oportunidade daquela galera que tá nascendo hoje, que tão lá. Ah! Mas o SESI hoje funciona. Funciona, mas você vai ter que pagar. Ah! Mas é muito pouco, 50, 100 reais, pra quem não tem nada?

Professora, lá no SESI, tinha crianças que iam por causa da merenda, e, tá tudo certo, porque eles davam merenda lá, e tava tudo certo. Estávamos tirando mão de obra dos bandidos. É sério! Eu não tô... Assim, o meu sonho é reativar aquilo ali, nem que eu tenha que pagar do meu bolso. Me dê só o espaço, mas, Pablo, por que que você quer aquele espaço? Primeiro, porque é um espaço perfeito, se não derrubaram tudo, né?! Lógico! Perfeito, que tá tudo pronto; é só chegar e fazer. Dois, porque eu sei que a comunidade precisa. E três, porque eu sei que

dá certo. Eu acredito que dá certo, porque se eu colocar lá o que eu conheço, a minha vontade, a minha energia, vai dar certo aquilo lá.

Pesquisadora: Voltando para dentro da escola, além dos planos pessoais de aulas de música, aulas de arte, quando você diz que tem que dar do seu esforço pessoal. Você tem suporte didático-pedagógico para atuar dentro da sala de aula do município?

Pablo: Sim, e nem sempre quando a gente consegue unir as forças, ter o apoio da gestão da escola, da comunidade, conseguimos realizar projetos significativos. Pra você ter uma ideia, professora, um projeto que fizemos na escola Herondina Lima Cavalcante, uma professora foi homenageada, ela gostava muito de fazer alguns movimentos de dança, que era professora de educação física. Ela teve um problema de saúde, e aí o diretor chegou pra mim e disse assim: “Pablo, vamos... O que que você acha da gente fazer uma homenagem pra professora, você cria um grupo de dança, tal.” Aí eu falei: “Max, eu vou pensar em alguma coisa e já te falo.” Fui estudar, pensar, fazer... Vou fazer um festival de dança, óbvio. Vou fazer um festival de dança em junho. Antes das férias, a gente vai fazer um festival de dança. *Show!* Não dá pra fazer na minha aula. Como é que eu vou montar uma quadrilha só utilizando a minha aula. Os meus 50 minutos de aula?

Eu tive que convencer primeiro a comunidade educacional, que era os professores, que eu precisava de alguns alunos em alguns minutos. Era meia hora a mais. E eu não tirava sempre do mesmo professor. Tirava de vários. Então, eu fazia um ensaio, às vezes, no início da primeira aula, na terceira, na quarta, na segunda. Eu fazia assim: eu fiz um cronograma. E eu vou ser muito sincero com a senhora, muitos... Muitos pro...??? Colegas se incomodavam com isso, que os alunos começaram a ensaiar. Então, eu incentivei alunos fazerem várias coreografias e eu fui organizando as coreografias. O tema era danças folclóricas brasileiras mais a festa junina, pra arrecadar também uma grana lá, que eles iam vender uma coisa lá e ajudar a professora que estava com problema sério de saúde. A ideia também era essa. E eu fiz esse festival. Professora, eu sou muito organizado com isso. Eu falei pra ele que precisava de policiamento, falei o horário, tinha DJ, eu consegui iluminação, eu consegui um linóleo, eu consegui pessoas que iam fazer a banca, eu consegui um grupo profissional que ia lá. Eu montei a festa. Só que, quando tava tudo bonitinho, tá tudo lindo, acontecendo, os alunos... Até hoje, eu tenho fotos no *Facebook*, que os alunos vêm falar: “nossa! Professor! O senhor lembra da nossa festa? Naquele dia que a gente fez...” Até hoje, alunos que tão no Ensino Médio já.

Só que a comunidade, às vezes, dentro da escola, de não tá preparada. Eles não sabem o que é isso, porque vou falar tristemente, falando uma frase que eu ouvi uma vez de alguns colegas nossos de profissão, como educadores: “Artes é perfumaria,

não é essencial.” Essencial é português e matemática. E é isso que nosso governo fala, porque os índices são em cima de português e matemática. O nosso Ideb, das nossas escolas... As coisas são só em cima disso. Esquece o resto, galera. Só dá aula de português e matemática. Não precisa história, não precisa geografia, inglês. E artes, menos ainda! Nós temos o estigma de que artes é desenho, é pintura. Eu não vejo arte como isso. Eu vejo arte como transformação, como transformou a minha vida, que talvez tenha transformado a sua. Arte é transformação. Quando você se torna um cidadão criativo, um cidadão proativo, um cidadão que tem o olhar diferenciado pras coisas, você é uma melhor pessoa. Nada contra português e matemática, pelo amor de Deus!

Pesquisadora: Claro. A gente precisa demais deles.

Pablo: Precisa demais, mas eu só tô dizendo... Que a gente precisa também dessa parte na nossa vida.

Pesquisadora: Professor, no questionário você colocou a respeito do livro, que usa pouco. Por que que você usa pouco o livro didático?

Pablo: Ai, meu Deus do céu! É complicado falar do trabalho dos outros. Eu não...

Pesquisadora: Mas não precisa falar do trabalho dos outros. Eu tô perguntando do livro didático.

Pablo: Pois é, porque é um trabalho que alguém realizou. Você chegou na escola e o livro já estava lá... Alguém chegou na escola e escolheu aquele livro didático.

É, mas alguém fez aquele livro. É o trabalho de uma outra pessoa. Alguém pensou, na cabeça dela, tinha uma lógica aquele livro, entendeu? Os conteúdos, como está amarrado, as propostas. Enfim, tem toda uma estrutura pensada dentro da cabeça de alguém naquele livro.

Professora, de verdade, eu não vejo nexos. Eu não vejo condições. Eu não vejo nada que possa realmente fazer sentido dentro das artes, ali, para trabalhar. Vou falar uma coisa pra senhora, procure no livro do sexto, do sétimo, do oitavo, do nono, desse PNDE, é isso que chama?

Pesquisadora: PNLD.

Pablo: PNLD, que fala do folclore brasileiro. Procure, por favor, e se a senhora conseguir encontrar, a senhora me fale. Não existe. O que fala é só de coisas jogadas. Gente... É uma colcha de retalhos. De novo, é complicado falar do trabalho das outras pessoas e entender o que a pessoa que escreveu o livro pensou naquela situação, porque, pra mim, não faz sentido.

Dá pra usar? Dá pra usar. Eu pego um pedaço daqui, aí eu pego outros conteúdos que eu acho que vai encaixar e aí eu faço.

Por exemplo, eu fui fazer sobre o RRRR. Reciclar, reutilizar, reaproveitar e reduzir. Tinha alguma coisa falando sobre isso em um capítulo e, no mesmo capítulo, ele já mudou pra arte efêmera. Eu... gente, como que eu vou falar sobre arte efêmera? Isso aqui eu tinha que desenvolver alguma coisa ali. Então, eu

consegui pegar um outro conteúdo pra poder amarrar à ideia.

Pesquisadora: Certo. Entendi. Então, como é que você encaixa as aulas de música dentro dos conteúdos encontrados no livro?

Pablo: Dentro de música, lá, o que tem é a parte de apreciação, algumas coisas de apreciação, alguns pedaços de letras. Eles até colocaram algumas... Uma ou duas páginas falando sobre a altura, enfim, os parâmetros do som, uma partitura, bem jogado. Bem jogado assim... Ah! Ele falou sobre a cultura negra e colocou uma parte de uma canção escrita a partitura. Eu vou ser muito sincero. Eu não uso aquilo como guia, porque não dá. Tipo, assim: Ah! Eu vou falar, por exemplo, da cultura negra. Tá, beleza! Eu vou contextualizar, vou falar dos tambores, vou falar a partir do que está lá, mas... Não dá. Não dá! Não traz suporte pra isso.

Pesquisadora: Entendi.

Pablo: Ele não traz, porque, assim, quando eu vou falar de música... Não tem suporte teórico para mim e para que o próprio aluno utilize.

Porque eu sempre trabalho com tripé. E, aí, eu vou mais no TECLA²⁰. Ou como a Ana Mae fala, também: como é que eu vou falar uma coisa se eu não contextualizar? Se eu não fazer ele experienciar, como é que eu vou fazer o aluno entender? Se eu não usar esses parâmetros que o próprio PCN coloca. Né?! Então, assim, o meu olhar é esse, eu não vou dar uma aula, dizer assim: ó, gente, tambor não é macumba. Não, eu tenho que falar o que que é macumba pra ele. Cara, macumba que vocês falam é uma denominação ruim sobre as religiões de matriz africanas. Religiões de matrizes africanas é isso, isso e isso. Eu tenho que “quebrar” na cabeça da pessoa, porque ele fala isso. É o preconceito. Muitas vezes, a gente tem que lidar com isso. E, aí, como é que eu vou pular e falar de outra coisa?

Pesquisadora: Professor, você colocou agora nessa entrevista e apresentou em suas respostas do questionário. Relatório dificuldades no tempo de aula, o ambiente adequado, o equipamento, o suporte de instrumentos musicais e uma valorização do trabalho de música. Você disse que na outra escola você conseguiu realizar um trabalho ao final do semestre, e você ia vivenciando de pouco em pouco, adaptando o horário, inclusive.

Pablo: Sim. É porque o seguinte: ó, professora, é o “se vira nos 30”, é desafiador, você tem, no mínimo, mínimo, mínimo, mínimo, você tem que ter duas horas-aulas por semana, no mínimo. Eu tenho que colocar os alunos, fazer a chamada, escrever o que eu tenho que fazer na lousa. Não dá tempo. Explicar, fazer atividade pra ele fazer em classe e em casa.

Gente, desculpa! Joga pra cima e pega alguma coisa, o que você pegar é seu.

Pesquisadora: E o ambiente é adequado?

Pablo: Como é que eu vou fazer um exercício de vocalização, tarararará tantan, como e que eu vou fazer isso, sendo que a aula do lado o professor precisa de silêncio? Eu vou colocar o teclado tantan tarararará... “Ah! Professor! Mas espera aí, aula de arte não é pra ser uma aula que a gente tem que ter prática. É só o conhecimento.” Que já ouvi muito falar disso. Não, é um conhecimento que o aluno vai ter sobre aquilo. Tá, você tá dizendo assim: “ó, eu vou te falar o que é sorvete, mas eu não vou deixar tu experimentar o que é sorvete. Sorvete é doce, é geladinho, é cremoso, mas você não vai experimentar.”

Na minha opinião, é isso. Não tem como. Eu vou falar sobre as tessituras vocais, o aluno vai dizer: “o que que é uma voz branca?” Quando eu falar: Ah! Voz branca é isso! E, aí, eu vou atrapalhar as outras aulas. Ah! Vou fazer uma peça de teatro, por exemplo. Como que eu vou? Ó, professora, eu preciso de TNT pra montar um cenário, preciso de umas caixas. “Tem não!” Ah! Então, preciso de umas tintas. “Tem não!” Como é que eu vou fazer isso? Ah! Melhor ainda! “Ó, professor, eu vou fazer o seguinte: vou fazer um tangram.” Nós vamos dar uma aula sobre tangram. Tá? Nós vamos... Ah! Tangram, beleza! Eu preciso de alguma coisa pra fazer aquele tangram. Não é só pedir: Ah! Alunos, tragam de casa! O aluno, às vezes, não tem nem uma caneta pra escrever. Né?! Aí, eu vou falar assim: próxima aula, eu vou fazer o seguinte: nós iremos fazer uma vivência sobre o conhecimento do corpo. Aí, eu tenho que fazer o aluno andar, no espaço cheio de mesas e cadeiras. Eu tinha que ter um espaço pra fazer aquele aluno andar. Eu tenho que fazer ele vivenciar outros momentos ali, que eu quero propor pra ele. Dentro da musicoterapia, eu vou colocar uma música pra ele, dizendo pra ele: ó, você vai sentir isso agora; você vai pensar nisso agora. Professor tá aqui gritando na sala, o aluno não deixa aqui, passou aqui, não... Não tenho. Não dá tempo pra fazer nada. Não dá tempo...

Bom, na minha opinião, sabe? Talvez eu esteja sendo um professor exigente, talvez. Talvez seja o básico que tem que dar, superficialmente, não é. É “perfumaria” mesmo, só passa de longe pra não ficar muito. Talvez seja isso.

Pesquisadora: E equipamento da questão musical?

Pablo: Não tem na escola. Se você vai pedir, não tem como comprar. Se você não tiver... Ah! Tem um violão ali; o outro tem um não sei o quê... Eu tô com uma sorte que na escola que eu estou hoje, o Francisco Domingos, só lá, eu consegui umas

²⁰ TECLA, sigla para Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação, método de ensino de música criado por Keith Swanwick.

flautas, têm uns violões, têm dois teclados lá, beleza! Eu vou conseguir trabalhar, mas os violinos são meus, que eu trouxe. Na outra escola, o Perpétuo Socorro, não tem nada. Outro detalhe: vamos fazer um evento, precisamos de quê? Eu vou fazer um coral à capela, mas eu preciso de uns microfones, não têm! Aí, têm umas caixas de mil novecentos e bolinha... Que tá ali quebrada, mas... (Risos...).

Pesquisadora: Para as apresentações, festivas, não há tantas limitações? E encontramos para promover a vivência do aluno?

Pablo: É aquilo lá... “Vamos fazer pra inglês ver.” Pra dar Ibope. Não tô dizendo que não tem que ter. Gente, eu não sou contra. Pelo contrário, eu sou a favor, mas não é só isso. Você não é a professora? Dizer assim: ó, vai ter Dia dos Pais, viu? Vai ter Dia das Mães. Vamos fazer lembrancinha, viu? Vai ter que fazer um poeminha pra mamãe, porque tem que agradar. Eu não vejo isso; é muito pouco. É por isso que ainda existe a cultura de que arte é desenho. Eu chego pros alunos: professor, vai desenhar? “Não!” “Vai pintar.” Eu: “não!” Acho que uma vez no ano, duas vezes no ano que eu faço isso com eles.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa, professor, que você queira acrescentar ou falar tanto da sua experiência docente na rede municipal ou da sua própria trajetória docente do que lhe trouxe, aqui, como professor?

Pablo: Primeiro queria agradecer a sua pesquisa, que traga muita luz pra esse tema. E eu acho que as pessoas precisam conhecer mais sobre a educação que temos no município. Acho que... Espero que a sua pesquisa seja muito prolixa, que muita gente consiga acessar essas informações, seja muito bem. Tem que alguém olhar no momento pra educação que tá sendo oferecida para os alunos do município e na questão das artes, e da música. E que isso possa ser o início de uma nova reflexão sobre essa prática dentro das escolas.

Quando foi aprovado uma lei que devia ter obrigatoriedade do ensino de arte, do conteúdo de música, acho que já foi um primeiro passo pra escolas terem que se adequar. Só precisa tirar uma palavra e colocar outra pra ficar obrigatório como conteúdo curricular, como disciplina. Aí, ficaria perfeito. Perfeito no sentido que as pessoas poderiam e deveriam dar mais valor a isso, e dar ênfase. De novo, eu não tô dizendo que a salvação do mundo são as artes, mas eu tô dizendo que as pessoas vão ser pessoas melhores com ela, e tô dizendo que as pessoas serão pessoas extremamente melhores nas suas áreas se elas tivessem um acesso a uma arte de qualidade, uma arte com respeito e uma arte cidadã. E eu vejo que hoje podemos melhorar muito. E você não trouxe esse dado, não sei se você tem esse dado, mas a maioria dos professores de artes nem são de artes, são professores de português. Nada contra professores de português, mas acho que português tem que dar aula de português. Não tem que dar aula de artes. Acho uma afronta também à nossa classe. Entendeu? Eu sou professor de artes. Eu não dou aula de matemática. Então, se você é professor de português, você tem que dar aula de português, não tem que dar aula de artes. Aqui, no município de Fortaleza, tem essa probabilidade de que muitos professores não gostam de dar aula de artes, mas são obrigados a dar aula de artes pra completar a carga horária. Isso tá criando mais problemas ainda, na minha opinião, e desejar a você sorte, que a gente possa um dia tá conversando em um outro ambiente mais saudável pras artes, que ela seja mais valorizada, que ela saia do contexto de “perfumaria” e vire essencial pra formação do ser humano. Gratidão!

Pesquisadora: Gratidão, professor! Obrigada mesmo! Muito obrigada!

Josso (2014, p. 60) chama “biografia educativa”, o instrumento de compreensão dos processos de formação que resulta de uma reflexão. A autora também afirma que o processo de construção da narrativa implica do agente envolvido um comprometimento de reflexão, de modo que o leva “a definir e a compreender o seu processo de formação.” Tal processo de aspecto subjetivo tem o propósito de compreender os significados que cada “um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos que viveu.” (JOSSO, 2014, p. 65). Deste modo, apresentamos a transcrição da entrevista e levamos ao professor Pablo dois questionamentos, os quais, aos respondê-los, confronta-se consigo mesmo mobilizando sua memória nessa etapa de reflexão diante do percurso de vida narrado.

1º) O que ficou para você depois de rever sua história?

Bom... Fiquei muito surpreso com tudo isso, olhando agora, vendo as palavras. Não sei como deu certo tudo isso.

(Um momento de reflexão...)

Mexeu muito com as minhas emoções ao ver que tudo isso sou eu!

(Risos...)

É muito bom, é gratificante, dá certa nostalgia.

E... Só tenho a agradecer! Essa sua pesquisa só fez olhar para dentro de mim mesmo, sabe? E olhar minha trajetória e ver como tudo aconteceu, de que forma aconteceu, e quais foram as possibilidades de tudo isso e como cheguei até aqui. Tinha tudo pra dar errado.

2º) Ao olhar para atrás, visualizar sua trajetória e ver a pessoa que você se tornou, como você pode expressar, que tipo de reflexão você faz nesse momento?

Como já comentei ao responder a primeira: é... tinha tudo pra dar errado. Esse negócio de oportunidade de fazer aula de música não é para a grande maioria, o proletariado, não é pra grande massa. É para as pessoas que têm dinheiro, pras pessoas que têm condições a ter acesso a esse tipo de educação. Eu fui um ponto fora da curva. Aliás, não só eu, mas muitos outros que ficaram ali no SESI da Barra; nós que tivemos essa educação musical.

Recentemente, eu estive lá no SESI, e não sei se você sabe, a parte de música lá embaixo não existe mais. Eles destruíram tudo lá. Deu uma dor, você não tem noção da dor que senti ao ver tudo aquilo. É... Um grande pedaço de mim... Como se tivesse danificado a minha história. Fiquei muito emocionado em pensar que outras crianças não vão ter acesso, e perceber que aquele espaço não existe mais e ninguém vai poder ter a oportunidade que eu tive.

Fortaleza tem muitos lugares que podem facilitar esse acesso, esse tipo de aulas, mas aquele espaço ali que tinha, o SESI da Barra tinha aulas de música, dança, teatro; a gente via aquilo vivo, cheio de crianças, jovens. E, agora, vejo morto, praticamente morto. Não tem vida artística. Está agregando escolas estaduais.

Eu dei um passeio ali por dentro. Tinha piscinas olímpicas, piscinas de saltos, tava destruído. Dói porque várias crianças não vão ter acesso. Um sentimento de perda muito grande! Uma perda que não tem como voltar. As políticas públicas de hoje, ali, onde estamos, não estão ajudando. Agora tem outro equipamento da prefeitura que é o CUCA, o antigo Clube de Regatas. É um espaço muito bom, mas não tem a grandeza que o SESI teve nos tempos áureos. Tem ali perto da Leste-Oeste a Casa de Vovó Dedé, que faz um trabalho maravilhoso, e eu acompanho um pouco o trabalho deles, mas inúmeros jovens e crianças não vão ter a oportunidade que eu tive, que talvez você teve também. É muito triste lembrar disso e pensar nisso, e olhar pra minha história; se fosse hoje, essa história não teria sido escrita. Se hoje eu tivesse 12 anos, 13 anos, com certeza, não teria acesso à música. Pelas condições de onde eu sou oriundo, pelo local que eu estou, pela posição social, enfim, por uma série de fatores né?! Eu não teria essa oportunidade, e essa história não estaria sendo contada, certo? Daqui a 20 anos, essa história não estaria sendo contada do jeito que está aqui hoje. Ela teria sido apagada, ela nem existiria. Isso é muito doloroso! Muito triste!

(Pausa)

E fica meu sentimento de gratidão por eu ter tido essa oportunidade que você me trouxe para ver minha história! Querer saber que eu tinha uma história... E de altos e baixos. A gente vive e, se vive, não olha, né?! E, quando se olha agora, vejo quantas conquistas, muitas lutas, muitas batalhas, muitas guerras, e hoje estou aqui!

Infelizmente, o sentimento que tenho agora é um pouco de tristeza, porque inúmeras crianças vão estar à mercê de violências, de drogas, de violação das leis, de vulnerabilidade social intensa e vão estar absorvendo coisas que não vão torná-los melhores. Isso tudo me deixou muito pensativo.

5.3 Professora em (trans)formação

“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo”. (Álvaro de Campos).²¹

Quando iniciei meus estudos de música, ouvia de muitos: “a música está no sangue”, entretanto, pensava comigo mesma: nem parece, isso não está nada fácil! Como eu poderia ter a facilidade para tocar um instrumento, ler as partituras, se não exercitasse e praticasse exaustivamente? Hoje, não julgo quem ainda possa ter essa compreensão. Para mim, quando ouvia esse tipo de comentário, me soava como uma prévia determinação de que me tornar musicista seria apenas colocar em prática o dom que em mim já existia. Hoje, procuro entender como uma metáfora. A metáfora da herança transmitida pelos pais com a socialização no ambiente familiar, isto é, determinados *habitus* presentes nos agrupamentos familiares. E, nesse aspecto, herdei de minhas famílias paterna e materna as referências musicais.

Músicos compadres: a riqueza da herança adveio dos avós

O conhecido maestro José Frota Neto, mestre de banda de música na cidade de Itapipoca, abrigava em sua casa, uma escola de música. Formava músicos para a banda da cidade. Também era professor de Canto Orfeônico da Escola Normal Joaquim Magalhães, atualmente, Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Magalhães. Na escola, ao dar aula para sua própria filha, muitas vezes a colocava de canto, pois segundo ele, dizia que ela “tinha voz de borboleta”, e com uma prática excludente e ao mesmo tempo “simpática”, deixava a filha caçula contente, “imaginava ser uma borboleta colorida que voava sobre as flores”, assim ela contava, pois mesmo sabendo que não tinha voz, podia voar.

Maestro Frota tinha um compadre que vivia em uma comunidade mais afastada do centro urbano, o Deserto, o “seu” João Correia. Além de agricultor, tocava concertina nas festas pela região e levou quatro de seus filhos, já rapazes, para viverem em Itapipoca, na residência do maestro Frota e para estudarem música. O Luis preferia o pistom, mas não teve escolha, o maestro indicou para ele o sax-tenor; os demais irmãos ficaram com trombone e clarinete. Em dezembro de 1972, Luis casou-se com a Anésia, a caçula do maestro, a que tinha “voz de borboleta”. Os compadres fortaleceram ainda mais suas relações. João Correia deixou de tocar nas festas para se dedicar à agricultura e à pecuária. Embora nas suas farinhadas sempre

²¹ Obra Édita, poema “Sou eu”, de Fernando Pessoa (heterônimo Álvaro de Campos).

tocava com seus filhos e o compadre maestro, para celebrar a colheita de mandioca. Uma prática cultural comum naquele tempo, cuja produção dos derivados da mandioca (farinha, goma, carimã, tapiocas, beijus) era um acontecimento festivo e de subsistência para a família.

Primeiras aproximações com a música: ambiente familiar musical

O jovem casal migrou para a capital, Fortaleza, pois Luis ingressou na banda de música da Polícia Militar do Ceará (PMCE). Enquanto Anésia passava por mais dificuldades para se estabelecer nesse período, pois morava em Fortaleza, era professora em Itapipoca e fazia a faculdade em Sobral. Contava ela que fazia esse trajeto de trem; para mim, era inimaginável, tanto pelo meio de transporte, comum naquela época, quanto pela sua condição de estar grávida. Passado o tempo burocrático para transferência da faculdade para Fortaleza, e a conclusão de sua graduação em Letras, minha mãe ingressou na rede estadual de ensino como professora de Língua Portuguesa.

Nasci, filha de um músico policial militar e uma professora de Português. Sou a única de outros dois irmãos a seguir a carreira musical. Assim como meu pai Luis, seus outros irmãos também ingressaram na banda de música da PMCE e, muitas vezes, alguns ensaios extras eram realizados em nossa casa, geralmente aos domingos, onde o almoço era partilhado pelos irmãos e os primos ainda crianças. Passei a identificar os instrumentos visualmente e pelos sons produzidos, não mais que isso. Afinal, meu pai raramente levava o instrumento para casa, somente nessas situações ou quando iria viajar para as tocatas no interior do estado. Ele não permitia que eu visse ou mexesse no instrumento. Como a curiosidade de criança traquina abria a fechadura da mala e ficava olhando pela fresta, quando conseguia segurar com força a parte pesada de cima da mala. Guardo em minha lembrança a luz que saía de dentro da mala. Era tão brilhante, grande e dourado. Afinal, ele lustrava tanto quanto as fivelas de seus cintos e os sapatos. Meu pai construía sua trajetória de músico da PMCE, sempre com muita responsabilidade, disciplina e rigor.

A discoteca de nossa casa era bastante eclética. Enquanto minha mãe comprava discos de Chico Buarque, Tom Jobim, Gilberto Gil, Elis Regina, Clara Nunes e até *The FEVERS*, para citar alguns exemplos; meu pai tinha discos de Ray Conniff, Louis Armstrong, Nelson Gonçalves, Orlando Silva, Agepê, Paulinho Nogueira e Agnaldo Timóteo, são alguns dos que lembro, inclusive até de algumas capas dos LPs. Incluo nessa discoteca, dobrados, frevos e chorinhos, que meu pai colocava o som bem alto; parecia até um carnaval, mas sem dança. Muitas vezes eu escolhia algum dos discos e colocava na radiola; já estava sendo construído

em mim um gosto musical. A autonomia nas escolhas do que ouvir, acredito ter sido uma das fases que atribuo à construção do meu gosto, ao mix de intérpretes musicais de minha apreciação, o gosto pela MPB e de diversos ritmos brasileiros.

Leitura das primeiras notas musicais

Acho que, com uns 11 anos de idade, pedi aos meus pais para aprender a tocar piano. Minha mãe gostou muito de ver meu interesse pela música, diferente do meu pai. Ele sempre foi claro e enfático de que não queria filhos músicos, pois exigia sacrifícios e teria dificuldades financeiras. Errado ele não estava, mas meu interesse pela música era meramente de diversão e entretenimento, como um *hobby*.

Nas férias escolares, sempre viajávamos para o interior. Ficávamos um período no Deserto, no Sítio Mata. Ali, a diversão com os primos era garantida, de banhos no riacho, a subir em árvores e correr pelos terreiros, com os animais ao redor. Podíamos ver inúmeras estrelas no céu; não havia iluminação pública, a não ser em algumas casas. Durante o dia, meu avô trabalhava com a enxada e a lidar com os animais, à noite, ficava na calçada alta sentado no tamborete, assobiando músicas que eu não conhecia, e depois de tanto assobiar, ia buscar a concertina e tocar para si, ou para nós, os netos, que corríamos pelo terreiro.

Outros dias das férias eram passados em Itapipoca, na casa do avô materno. Interação com outros primos e outros tios. Nessa casa, a música era uma atividade constante. Meu avô, compondo músicas e arranjos para a banda da cidade, compunha xotes e, na sua prática de compositor, a sua música mais famosa é o hino da cidade de Itapipoca. Eu achava incrível como ele podia ter todos os sons em sua mente. Ele tinha apenas o pistom, mas escrevia para os demais instrumentos. E, naquela época, eu não fazia a mínima ideia do que era afinação, tonalidade e vozes. Também em casa aconteciam ensaios para o coral da igreja. E a sala se enchia de gente, todos com uma pasta na mão que trazia partituras, agora de hinos religiosos. Eu adorava esses ensaios, me juntava com um grupo e cantava conforme a regência do maestro Frota.

Como morávamos em Fortaleza, nossa casa era ponto de apoio e acolhimento para os parentes que se deslocavam à capital para estudar e trabalhar. Minha tia, recém-formada em música no Recife, passou a viver em nossa casa. Com ela, iniciei minhas primeiras aulas de teoria musical e, hoje, lembrando em como se davam essas aulas, penso que eu tinha muita vontade de aprender a ler partitura e tocar um instrumento, pois o método empregado, aliás, não era um método específico, em nada me ajudava na aprendizagem; do que lembro era uma mera

repetição. Mesmo assim, com o teclado fazia os exercícios de solfejo e a iniciação da prática instrumental. Com o interesse crescendo, uma outra tia, que vivia em São Paulo, presenteou-me com matrícula e curso de piano no conservatório, e por 5 anos ela financiou as aulas de piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, onde fiquei até os 16 anos de idade, quando saí para me dedicar aos estudos de vestibular; queria cursar Biologia. Meu sonho de tocar um instrumento, o meu instrumento preferido já havia se realizado, afinal, tocava na escola que estudava, tocava nas festas em família e, portanto, para mim o propósito havia sido cumprido.

Estudos de graduação: Licenciatura em Música

Meu pai havia conseguido uma bolsa de estudos para que eu estudasse em um colégio de Fortaleza, referência em aprovação em vestibulares. Fiz vestibular pela primeira vez e não fui aprovada, no semestre seguinte, fiz a segunda tentativa e não fui aprovada. Continuava estudando, dessa vez, apenas em casa, na expectativa da aprovação. O desânimo pelas consecutivas derrotas nos vestibulares era nítido em mim. Meu pai se articulava para tentar outra bolsa de estudos em cursinho, e minha mãe disse: “por que você não tenta pra música?” E ela tinha razão! “Gosta tanto de tocar e cantar!” Pois, a música me fazia feliz. Com muita dedicação, preparei-me para o teste de aptidão. Meu pai não gostou, mas também não disse nada que pudesse interferir em meu desempenho ou impedir que eu prosseguisse com o exame. Mesmo assim, uma coisa era certa, ele não queria que eu tivesse a mesma profissão que ele. E a aprovação no vestibular, enfim, chegou!

Voltei à minha “casa de música”, o conservatório. O curso de música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) antigamente funcionava no mesmo local do conservatório. Após alguns semestres, nos mudamos para o Campus do Itaperi. Nesta mesma época, comecei a dar aulas de musicalização infantil em um colégio particular de Fortaleza, no turno da tarde. A experiência de tocar teclado para as crianças cantarem, acompanharem com instrumentos de bandinha rítmica na percussão, perceberem e distinguirem os sons, era muito divertida. Eu estava trabalhando com música e me divertindo ao mesmo tempo; participava das formações promovidas pela escola particular que envolviam várias oficinas de arte nas diferentes linguagens. A partir da referida época, acelerei meus estudos; cursava disciplinas nos turnos da manhã e noite. Queria dar aulas em tempo integral e, obviamente, ganhar um salário que não dependesse exclusivamente do sustento de meus pais. Ao cursar as disciplinas à noite, lembro de ter enfrentado a resistência de meu pai, muito conservador e cuidadoso, pois ele não

me queria tarde da noite fora de casa. E, como sempre, minha mãe fez o papel de mediadora e incentivadora nos meus estudos.

Desde que ingressei no curso de graduação, eu estava ciente sobre a carreira docente. Sabia claramente que, ao final do curso, iria dar aula de música, e com o passar dos semestres, essa definição da prática profissional tornava-se, em mim, cada vez mais nítida. Sabia também que não era uma exímia pianista, pelo contrário, muito me esforçava para executar uma peça com maior grau de dificuldade, mas eu sabia que teria muito a exercitar, a tocar para aprender músicas de ouvido, aprender as músicas que não tinham partituras, as músicas do repertório para as aulas das turmas das crianças e do repertório dos adolescentes. Procurava que minhas aulas fossem atrativas e significativas para meus alunos. Eu não tinha o ouvido do meu avô, ele sim possuía todos os sons em sua mente, acessava e reproduzia quando bem quisesse com a maior facilidade. Eu tive que exercitar inúmeras vezes os trechos das peças, ouvir e experimentar as músicas que “pegava” de ouvido, para encontrar o tom ideal. Lembro que meu pai mesmo, quando assistia ao jornal na TV, mexia os dedos, até mesmo dormindo. Quando criança, achava tão engraçado aqueles movimentos com seus dedos. À época, perguntei para a minha mãe: “por que o pai fazia aquilo?” Ela, prontamente, dizia sem titubear: “ele está tocando”. Hoje, eu entendo; ele teve muito que exercitar, e ao “tocar” sem o instrumento, no automático, o seu corpo havia incorporado o *habitus* de um músico saxofonista, de modo que ele poderia “tocar” até dormindo.

Por ser a filha mais velha da casa, fui a primeira a estrear em uma colação de grau. A satisfação dos meus pais era imensa, talvez até pudessem ter pensado que eu carregaria o legado da família de músicos, pois se já tinha no sangue, agora tinha o diploma. Estava muito empolgada com os estudos e a docência; dava aulas para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Percebia que alguns deles não conseguiam acompanhar as aulas, como o esperado, e resolvi fazer um curso de especialização em Psicopedagogia. A monografia de conclusão do curso foi sobre as cantigas e brincadeiras de roda; optei por um trabalho relacionado ao público infantil, visto que lecionava o maior número de turmas nessa faixa etária.

Ingresso na rede pública de ensino

Após concluir a graduação, continuei dando aulas na rede privada e busquei a escola pública, no caso a rede estadual. Minhas experiências com os jovens do Ensino Médio foram dinâmicas. Não havia livro didático, não havia guia de aprendizagem, plano anual de curso, nenhuma dessas documentações para planejamento das aulas. Como atendia turmas do turno

da noite, procurei planejar aulas que pudessem ser significativas para os alunos; buscava referências nas artes do cotidiano e procurava dosar uma quantidade de músicas que fossem novidades aos seus ouvidos e outras que fossem já conhecidas dos alunos. Nesse aspecto, tinha total liberdade para criação e planejamento das aulas nas escolas que lecionava. Respeitava e tinha muita empatia por aqueles alunos do turno da noite. Tomei gosto pelo ensino nas escolas públicas e ampliei a carga horária e, mesmo sendo contratada por tempo determinado, sentia mais satisfação em produzir conteúdo para o referido público. Nem considerei a situação que daria aulas para outras linguagens artísticas. Aos poucos, reduzi minhas aulas nas escolas particulares e fiquei apenas com o contrato temporário do estado. Com os alunos do turno da manhã, podia desenvolver atividades com teatro, dança e música. As atividades com artes visuais ficavam em nível de apreciação e dos conceitos, pois os recursos materiais para realização das atividades práticas eram reduzidos e escassos, assim como o tempo de aula. Desde aquela época, em meados dos anos 2000, já sentia que o tempo de aula era insuficiente para a infinidade das temáticas artísticas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula.

Surgiu a possibilidade de prestar o concurso para professor da rede pública municipal. E, após aprovação em uma boa colocação, pude escolher escolas perto de casa. Eram 3 escolas para um único turno, pois a quantidade de turmas que as escolas possuíam não me permitia ficar apenas em uma única escola; tal questão era meu maior desencanto. Para meu segundo ano na rede municipal, solicitei o deslocamento para uma escola com mais turmas e, assim, facilitar meu deslocamento. Meu envolvimento com o ambiente escolar e o próprio componente curricular de Arte despertavam em mim criatividade para desenvolver inúmeras ações e novos fazeres pedagógicos; os vínculos firmados com os colegas ao trabalhar os projetos educacionais, a confiança da gestão, quando assumi o compromisso diante das ações escolares na área de Música, como a formação do coral e grupo de flautas, que me fizeram perceber as inúmeras relações que eram estabelecidas na escola e, aos poucos, conquistava “meu espaço” de trabalho.

Ampliei a carga horária e, conseqüentemente, o número de turmas e de escolas. Um período extremamente cansativo. Algumas vezes, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizava formações bem produtivas, pois podíamos trocar experiências com os demais colegas. Estava lotada em cinco escolas diferentes; um desgaste muito grande, não pela carga horária, afinal igual a de outros tantos professores, mas devido ao número de turmas, de alunos para atender sem livro didático, sem material, sem espaço adequado. Aspectos que considero bloquear qualquer processo criativo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, e sentia que trabalhava apenas para cumprir os horários.

Retorno aos estudos acadêmicos e novas experiências profissionais

A rotina nas escolas já estava estabelecida, e mesmo com algumas formações organizadas pela SME, muitas práticas não foram possíveis de serem realizadas. Procurei, então, editais para cursar o mestrado no Ensino de Arte, em São Paulo, e lembrando dos conselhos da professora Maggy Monteiro²², “Babi”, como era carinhosamente chamada por sua família, amigos e alunos da UECE, procurei, inclusive, em Etnomusicologia, e foi em Portugal que resolvi submeter inscrição e viver uma nova “aventura” acadêmica.

Em Portugal, passei por um período de adaptação. A adaptação ao frio, à moradia, às pessoas e até mesmo aos estudos; a literatura indicada era no idioma de língua inglesa. E passando toda uma adaptação, enriquecia-me de saberes por ler os textos em seu idioma original e ao viver as experiências discentes no estrangeiro. Infelizmente, passei por situações de hostilidade com estereótipos criados sobre as mulheres brasileiras. Dentro da universidade, a hostilidade consistia no deboche do sotaque por alguns; sentia certa implicância, não propriamente discriminações. Entretanto, na comunidade em que eu vivia, o Carregado, eu percebia olhares com atitudes preconceituosas e intolerantes ao entrar em um café ou supermercado, por ser imigrante. É doloroso lembrar e ser alvo de atitudes preconceituosas. Dos meus professores, como as professoras Salwa e São José, ganhei o respeito e incentivo, dos meus amigos, guardo a confiança da amizade sincera até os dias de hoje.

Na escola onde realizei a pesquisa de mestrado, não senti tais preconceitos, nem por parte da gestão, nem dos professores; encontrei um espaço aberto, diverso e propício à aprendizagem. Era uma escola que já possuía um número considerável de alunos migrantes dos diferentes países da Europa do Leste e das ex-colônias portuguesas, talvez por isso no preparo profissional dos trabalhadores dessa escola, seja incluído o tratamento minimamente respeitoso e tolerante. Obviamente, esperava encontrar um sistema educacional bem diferente do brasileiro. Em minha pesquisa, não recordo de ter estudado a legislação sobre a educação musical na escola, e sim os documentos pedagógicos que legitimam e garantem sua presença, igualmente orientam como deve ocorrer o seu ensino nos diferentes níveis escolares. Aprecio e admiro muito a cultura portuguesa. E se pudesse trazer de Portugal algo além de um título de mestrado e um marido anticolonialista e antifascista, não seria sua música, seu vinho, sua gastronomia, seu azeite, seria a presença diferenciada do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

²² A professora Babi foi minha referência como pianista e incentivadora nos estudos de Etnomusicologia. Guardo em minhas melhores lembranças o som inconfundível de sua gargalhada.

Após passar dois anos de estudos e viver as experiências da educação musical na escola portuguesa, voltei para a mesma escola que estava antes, onde havia construído muitas amizades e sentia ter mais autonomia para planejar e executar as aulas. Completava a carga horária em outras duas escolas e voltava a vivenciar as mesmas dificuldades de antes, falta de recurso material, espaço inadequado e grande quantidade de turmas.

A SME abriu seleção para a formação de quadro técnico nas diferentes áreas curriculares. Prestei a entrevista de seleção e passei a exercer função técnica na própria SME, na Coordenadoria de Ensino Fundamental, onde colaborava com formação, projetos de feiras de ciências e literárias, entre outros programas pedagógicos. Durante essa fase, fui chamada por uma faculdade particular para orientar trabalhos de conclusão de curso e fazer a tutoria de disciplinas no curso de Formação Pedagógica de Arte-educação. Posteriormente, pude coordenar o curso supracitado, formando meus alunos e futuros colegas de profissão, inclusive, muitos deles passaram em concursos do estado e da própria prefeitura de Fortaleza. Ao assumir a atividade de coordenação do curso de Arte-educação, na Unigrande, mudei o local de trabalho para o Distrito de Educação 1. Desempenhava as mesmas atividades que na SME, sendo que, a atuação era direta com 43 escolas da área de abrangência do Distrito 1, 21 dessas escolas de anos finais, assessorando as coordenações pedagógicas.

Minha experiência docente no ensino superior levou-me a ampliar meus estudos acadêmicos e me “atrevi” na seleção de doutorado em Educação da UFC. O processo de voltar ao banco da universidade e cursar as disciplinas da grade curricular em Educação, proporcionaram-me saberes matizados, e utilizo um termo das artes visuais para me referir ao patrimônio de capitais culturais que passou a me permear. Tal como ser apresentada a um referencial teórico e metodológico que, para mim, não apenas faz todo o sentido no contexto acadêmico na escrita desta tese, e sim ao vislumbrar os processos históricos, educacionais e sociais que deles sou o produto.

Com as experiências profissionais atuando na função técnica e, inclusive, por um período na assessoria da coordenação do Distrito de Educação, pude adquirir saberes que envolviam as áreas da gestão pedagógica, formação de professores e avaliação da aprendizagem no contexto das avaliações externas em larga escala.²³ Atuei na faculdade com formação de professores de Arte por 6 anos e desempenhando função técnica na SME e Distrito de Educação por 9 anos; tais atividades possibilitaram-me percorrer caminhos na Educação que, antes, não cogitava atuar, de modo que o exercício das funções provocou mais uma vez o estudo, o

²³ Avaliações como o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e Prova Brasil.

aprofundamento em temáticas educacionais para além da área de Arte. Atualmente, retornei às atividades docentes em sala de aula com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando o componente curricular de Arte.

O exercício da reflexividade trouxe-me a consciência sócio-histórica de mim mesma

Iniciei minha carreira docente na Prefeitura de Fortaleza exatamente no início do século XXI, no ano de 2001. Após as inúmeras experiências vivenciadas, as várias gestões político-educacionais da instituição, a estrutura macro, olho para mim mesma e vejo no que me (trans)formei, ou melhor, no que sou/estou, uma professora em constante formação.

Vejo, vivo e procuro em minha memória algo para descrever, algo que diferencie o componente curricular de Arte/Educação Musical da rede municipal de ensino de Fortaleza, de 22 anos atrás para os dias atuais, mas pouco mudou. A escola que trabalho, atualmente, não tem espaço físico adequado para que eu possa realizar atividades práticas, como exercícios rítmicos ou corporais com os alunos; os recursos de instrumentos musicais são limitados, a carga horária é pequena para o universo curricular a ser explorado em sala de aula e, conseqüentemente, acarreta uma lotação de 27 turmas para um único professor. A instituição fez uma escolha, cumprir meramente ou obrigatoriamente a carga horária mínima necessária para o componente curricular em detrimento do desenvolvimento de uma perspectiva mais artística, sensível, criativa e para uma percepção estética no seu ensino.

Os relatos de meus colegas professores mostram as mesmas adversidades que vivi e ainda vivo, atualmente, na sala de aula. Talvez minha pesquisa possa ser ampliada em outro estudo e encontre um percurso histórico-social e curricular mais emancipatório, que valorize e reconheça em seus agentes sociais, os potenciais formadores e transformadores da realidade da Arte/Educação Musical nas escolas de Fortaleza. Esta compreensão das condições do campo, os contextos sociais, as relações de força nos trazem o reconhecimento das dimensões simbólicas para além de dimensões cognitivas, afetivas e ético-políticas. Por exemplo, ela nos leva, como agentes do campo, reconhecer as nossas desmotivações, resistências, conquistas e o nosso potencial transformador.

Quando faço tal reflexão e procuro relatar o processo sócio-histórico que me constituiu, elencar os capitais de disposições adquiridos nessa trajetória, que constantemente me forma e transforma, chego ao ponto do caminho que a presente pesquisa me possibilitou, da compreensão do *habitus* como concepções e práticas, o pensar e agir que me representam como filha, como amiga, como professora e como agente transformadora nos/dos diversos espaços sociais que frequento.

6 TESSITURA DE SABERES A CONSTRUIR UM DEVIR

Assim se forma uma experiência de uma ordem totalmente diferente e que se deposita no corpo, uma série de mecanismos bem montados, com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com respostas preparadas para um número cada vez maior de possíveis perguntas. [...] Esta consciência de todo um passado de esforços armazenados no presente é também uma memória, mas uma memória profundamente diferente da primeira, tendendo sempre para a ação, assentada no presente e olhando apenas para o futuro. (BERGSON, 1908, p. 68).

Apresentamos nossa tese de que as concepções e práticas pedagógico-musicais dos professores de música da rede municipal de ensino de Fortaleza constituem o *habitus* docente advindo do currículo de sua formação acadêmica e do seu ambiente de atuação escolar. E, pudemos investigar e fundamentar a pesquisa de acordo com as perspectivas teóricas e metodológicas da praxiologia e história de vida e formação. Temos, então, uma pesquisa multirreferenciada. Nas respostas do questionário e na entrevista individual com os professores, estabelecemos os critérios de análise para esses depoimentos e, de posse das informações, elencamos as categorias de análise na investigação.

Trouxemos na categoria de análise, **saberes da formação do âmbito familiar**, uma reflexão sobre o primeiro ambiente social dos agentes participantes da pesquisa, o ambiente familiar. Inicialmente, compreendemos a aquisição de bens simbólicos adquiridos nesta estrutura social, como os capitais que os diferenciam a partir da posição que ocupam no espaço social (BOURDIEU, 1989). Do mesmo modo que entendemos a aquisição de outros capitais, como cultural, econômico, permitindo uma distinção social ou mesmo uma mobilidade social, um *habitus* de classe a partir da trajetória dos agentes (BOURDIEU, 2011). Assim, apoiada no levantamento realizado sobre as profissões dos pais dos professores (Gráfico 1: Profissão dos pais), refletimos a respeito das informações, dos dados empíricos, identificando a classe social de origem dos grupos familiares dos professores. Deste modo, associamos o conjunto de relações simbólicas e materiais no âmbito da família, quer sejam por motivações e incentivos para uma educação musical e pela promoção e custeio para tal educação musical, constituindo nos agentes, relações de convivência, estrutura e prática; um processo educacional que ocorre no ambiente familiar e na convivência social (BOURDIEU, 2001) na construção do *habitus*.

Ao analisarmos a categoria dos **saberes da formação do âmbito escolar**, dos saberes dos professores, adquiridos na escola, pudemos perceber nos relatos de suas memórias quando os professores eram estudantes da Educação Básica. Notamos o princípio da estruturação pedagógica no momento histórico vivido (BOURDIEU, 1983b) pelos professores a partir dos relatos de suas experiências escolares.

Retomamos à descrição do posicionamento no campo educacional, no momento histórico e pedagógico que o componente curricular de Arte e Música se encontram atualmente. E na análise histórica, avançamos um diálogo iniciado na segunda seção desta tese sobre o ensino de música e de arte na educação escolar, pois conforme afirma Bourdieu (2004), o campo é um produto histórico.

O campo, “fruto” das relações externas, como as políticas, os interesses econômicos, também como agentes do campo, somos o produto das relações, o produto conservador da *doxa* e *nomos*. Ao reconhecermos nosso posicionamento no campo e a atuação do *habitus* constituído nesse contexto, nas relações, poderemos atuar com mais autonomia, fortalecendo nossa atuação, gerando novas e significativas experiências em um processo constante de socialização e aquisição de saberes. São as nossas trajetórias individual e coletiva produzindo história. Encontramos no âmbito escolar diversas disposições que reproduzem, conservam, mas também constituem novos saberes.

Os **saberes da formação do âmbito acadêmico**, categoria de análise em que nos detemos não apenas sobre a formação acadêmica do professor, do que ela proporciona, mas de outros aspectos da subjetividade dos professores, como afetivos e emocionais, pois tais aspectos repercutem na prática docente, visto que os saberes constituídos em nível acadêmico formam, nos profissionais, *habitus* específicos para a atuação docente, como os didáticos e metodológicos (FRANCO; GILBERTO, 2011).

A partir dessa concepção, identificamos nos relatos dos professores, os componentes curriculares que possuíam mais afinidades e, diante das respostas, pudemos estabelecer na análise, o vínculo com a docência. Ao analisar as inclinações e disposições identificadas como uma propensão e tendência, foi levada em conta (BOURDIEU, 1983b) a docência, e ao relacionar o “passado incorporado” dos professores pelas suas experiências vividas e relatadas, acrescentamos na análise as disposições dos agentes, disposições para agir sentir e crer (LAHIRE, 2013).

Consideramos tais disposições, pois estas representam a estrutura social incorporada, o *habitus* como o princípio gerador e estruturador de práticas e suas representações (BOURDIEU, 2002). As experiências adquiridas na trajetória de vida não condicionam um *habitus* automático apenas como um modo de fazer, reproduzir. Conforme a praxiologia de Bourdieu (1996a), há um processo formativo de construção de práticas a partir dos saberes adquiridos de acordo com as posições diferenciadas no campo, os capitais simbólicos adquiridos para atuar nesse campo da docência. Capitais em forma de *habitus* incorporados nos saberes, repercutindo nas práticas dos docentes.

A categoria de análise dos **saberes da formação do âmbito docente** foi dividida em outras duas subcategorias. A primeira subcategoria apresentou as concepções dos professores sobre o **livro didático e os conteúdos** veiculados na sala de aula. Esta análise nos leva à temática curricular para as orientações curriculares do documento atual, a BNCC e o livro didático, ambos instrumentos legítimos de suporte educacional. O livro didático da escolha do próprio professor pelo PNLD e organizado de acordo com a BNCC, que também é uma fonte e guia para a elaboração do currículo escolar, entretanto, observamos em tais instrumentos a força institucional imposta como uma violência simbólica. Observamos, pelos posicionamentos dos professores, a incorporação de regras, de disposições para agir no campo, também diante dessa situação tão corriqueira no ambiente escolar. Verificamos que os professores possuem um saber prático para agir e atuarem com estratégias no campo, o *habitus* incorporado. Podemos dizer que faz parte da prática do professor: a escolha do livro didático que melhor se adequa à realidade da escola que leciona. Quando os professores escolhem a opção de utilizarem poucas, muitas vezes, ou até mesmo não utilizarem o livro, eles já incorporaram, em sua rotina, a escolha de conteúdos e temáticas a serem veiculados na dinâmica de suas aulas. Estratégias, *illusio*, ajustamento entre estruturas mentais e estruturas objetivas (BOURDIEU, 2001) nos indicam as relações entre a constituição do *habitus* e as concepções e práticas dos professores.

A segunda subcategoria de análise sobre os saberes da **formação do âmbito docente** associa as experiências da **formação musical dos professores e a sala de aula**. Encontramos nos depoimentos dos professores valores atribuídos e reconhecimento das práticas, das vivências, inclusive quando eles citam outros “espaços de aprendizagem”, de que tais experiências agregaram saberes para o exercício docente.

Nesse sentido, apresentamos alguns relatos dos professores que reconhecem, em suas experiências, o fortalecimento para suas práticas docentes, como “a vivência escolar é onde aprendemos e aprimoramos todos os nossos conhecimentos na atuação como docente” (Professora Clara); “é na prática docente que temos nossos maiores ensinamentos” (Professor Márcio). Posteriormente, realizamos a análise das concepções dos professores, relacionando suas experiências e vivências musicais à prática em sala de aula; consolidamos outros depoimentos que mostraram as demandas de carências que os professores consideram necessários para melhor desenvolverem suas práticas. As demandas apresentadas pelos professores foram o ambiente de sala de aula apropriado; maior tempo da aula para desenvolver as atividades; equipamentos de som e instrumentos musicais; quantidade menor de alunos em sala e a valorização do ensino de música. Ao consideramos tais demandas apresentadas pelos

professores, refletimos sobre a posição ocupada pela educação musical no campo escolar. Embora o ensino de música seja conteúdo obrigatório na Educação Básica, constatamos pelas demandas vindas dos professores o quanto ainda falta para que seja reconhecido e valorizado no ambiente escolar.

Acreditamos que, com o domínio das regras do jogo, conhecendo a *illusio* do campo, guiados por um conjunto de disposições e fortalecidos pelas experiências adquiridas, nós, professores, poderemos a partir de um processo de engajamento contínuo, promovermos melhorias na educação musical dentro do campo escolar. Concluímos, portanto, que a constituição do *habitus* docente perpassa por diversos saberes, sejam familiares, curriculares escolares, curriculares acadêmicos, experiências e vivências musicais diversas, incluindo as adquiridas no próprio exercício da docência.

Aprendemos desde os anos de nossa alfabetização, a construção da linguagem escrita com a estrutura sujeito-verbo-objeto, e assim passamos a construir na linguagem e até mesmo em outras situações, relações diretas entre sujeito e objeto, entretanto, ao passarmos a construir relações em um espaço social com grupos e agentes sociais, posições se estabelecem e a realidade não é tão mecânica, automática ou direta. Ao elaborar uma epistemologia das relações, Pierre Bourdieu nos apresenta que seus conceitos são interligados e fazem sentido quando as relações se estabelecem com instituições, grupos ou outros agentes sociais. Buscamos encontrar o *habitus* docente, mas não encontramos na teoria de Pierre Bourdieu de que *habitus* docente é, mas sim *habitus* docente constitui e é construído por um conjunto de relações.

A diferença está nas relações quando analisamos *habitus*, campo e capital, uma análise da trajetória dos agentes no campo. A análise de nossa própria trajetória, de onde viemos, onde estamos e para onde caminhamos. Compreendendo essa rede de relações, que é tecida ao nosso redor, que é tecida por nós mesmos e nela estamos suspensos. A mim, como pesquisadora, cabe o exercício de procurar tais relações e compreendê-las como elas afetam a nós mesmos, tais como as posições objetivas que estamos ocupando. As disposições que agem no outro e ao mesmo tempo agem também em mim, ou seja, ao objetivar nos objetivamos, por meio de uma “objetivação participante”. Neste sentido, como investigadora e investigada, levo ao agente da pesquisa, o investigado, objetivar-se a si mesmo, ao exercício da reflexividade, conforme proporcionei aos professores Christiane e Pablo, na seção cinco da presente tese. Bourdieu (2012, p. 698) afirma ser claramente a objetivação o exercício da reflexividade. O sentido dado à vida de professor pelos próprios professores.

Como pesquisadora, procurei perceber que um *habitus* pode vir da família, da escola, que ocorrem lutas dentro do campo, que para ter reconhecimento é preciso ter capital, reforçar a *doxa* ou lutar contra ela, e se reconhecer como objeto ao exercitar a reflexividade. Acredito que este estudo, a análise realizada, as concepções e práticas relatadas pelos professores possuem um grande valor. Consideramos que temos um importante apanhado empírico, significativo e forte, afinal é a vida social, as vidas social e docente dos professores que se transformaram e continuam se modificando. Por tal razão, fez-se tão necessário reconhecer e buscar uma teoria com um arcabouço que comportasse tal análise.

A atividade de articular a empiria e a teoria para compreender determinadas lógicas consistia na realização de um esforço, de sensibilidade auditiva diante da narrativa dos agentes, de apurar o olhar para os dados transcritos, perceber como ocorrem certas modulações da vida social dos agentes que se tornaram, se (trans)formaram em professores. Dar voz à nossa categoria, ainda em constante transformação, ao mostrar essa perspectiva, desvelando o que está encoberto, desencantando a realidade docente que não consiste em apenas cursar uma gama de disciplinas pedagógicas na graduação, mas em um processo que demorou e demora anos, a nossa própria vida.

Assim, ao investigarmos o *habitus* docente dos professores de música/arte, procuramos dar sentido ao campo onde trabalhamos e, como agentes desse campo, possuímos legitimidade quando olhamos para nós mesmos e para o campo, para uma percepção da realidade a qual intencionamos transformar. Ou melhor, quando começamos a perceber as condições de existência, os mecanismos sociais que atuam em nossa categoria, como também os condicionamentos psíquicos e sociais associados à posição e à trajetória individual no campo (BOURDIEU, 2012, p. 700), teremos conseguido minimamente realizar uma reflexão crítica.

Dar voz aos professores, compreender e refletir sobre o *habitus* docente e a respeito do campo em que atuamos, distinguir as diferenças e quando seus agentes fazem a diferença e se reconhecem em uma perspectiva coletiva. Pierre Bourdieu nos convida a gerar as melhorias e fazer a diferença. A tal processo, o autor chama de reflexividade, como um empoderamento, pois há uma compreensão sobre o campo de modo consciente de como este se estrutura para melhor agirmos e atuarmos no referido espaço social.

Essa tomada de consciência é a maneira do campo se autonomizar e, para que isso de fato ocorra, mais agentes no campo podem gerar as melhorias a partir do seu próprio reconhecimento. E como agente significativo e essencial no campo, que a partir de seu próprio trabalho, ao exercer a docência produz e faz as melhorias da Educação Musical no ensino de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Histórias musicais da primeira república brasileira. *In*: MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (org.). **A experiência da primeira república no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 111-134.
- ACCARDO, Alain. La légitimité. *In*: ACCARDO, Alain. **Initiation à la sociologie: l'illusionnisme social: une lecture de Bourdieu**. Bordeaux: Le Mascaret, 1991. p. 39-70.
- ACEVEDO, Silvestre Alberto. Habitus científico: el oficio incorporado: época II. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, [s.l.], n. 7, p. 165-168, jun. 1998.
- AGUIAR, Andréa. Illusio. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Interferência de valores sociais na percepção musical e seus derivativos pedagógicos. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (org.). **Educação musical: reflexões, experiências e inovações**. Fortaleza: Edições UFC, 2015. (Coleção diálogos intempestivos, n. 191). p. 319-336.
- ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 97-118, jul./dez. 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2019. 198 p. (Série prazer de ler, n. 7). Disponível em: https://ddcus.org/pdf/summer_reading/11th_grade/Dom_Casmurro-Machado_de_Assis.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BERGSON, Henry. **Matière et mémoire: essai sur la relation du corps à l'esprit**. 5. ed. Paris: Félix Alcan Editeur, 1908.
- BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: a crítica social do julgamento. 2. ed. rev. Tradução de Daniela da Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre. Intellectual field and creative project. **Social Science Information**, Paris, v. 8, n. 2, p. 89-119, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. L'objectivation participante. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 150, p. 43-58, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A odisséia da reapropriação: a obra de Mouloud Mammeri. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 93-95, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. La production de la croyance. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [s.l.], v. 13, p. 3-43, févr. 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **The state nobility**: elite schools in the field of power. Stanford: Stanford University Press, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press and Cambridge; United Kingdom: Polity Press, 1992.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, [s.l.], p. 5798, 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official.&text=O%20ensino%20secundario%20comprehender%C3%A1%20dous%20cursos%20seriados%3A%20fundamental%20e%20complementar>. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamenta para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. **Coleção das Leis do Império do Brasil – 1854**: parte 1, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 15330, 26 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20no%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Orfe%C3%B4nico%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. **Diário Oficial da União**: seção 1, [s.l.], p. 7, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, [s.l.], 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, [s.l.], p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, [s.l.], 23 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, [s.l.], p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, [s.l.], 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento curricular referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CÔRTE-REAL, Maria de São José. Interculturalidade no 2º ciclo: expressões: educação musical. *In*: CARDOSO, Carlos (org.). **Gestão intercultural do currículo**: 2º ciclo. Portugal: Ministério da Educação de Portugal, 2001. (Coleção Educação Intercultural). p. 169-174.

DEER, Cécile. Doxa. *In*: GRENFELL, Michael (org.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018a.

DEER, Cécile. Reflexividade. *In*: GRENFELL, Michael (org.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018b.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

DIAS, Ana Maria Iório; TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois (org.). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 281 p. v. 2.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FALZETTA, Ricardo. Alunos descobrem música de qualidade. **Nova Escola**, São Paulo, 1 fev. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1026/alunos-descobrem-musica-de-qualidade>. Acesso em: 30 out. 2022.

FELD, STEVEN. **Sound and sentiment**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1982.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias – Ética, Saberes & Escola**, [s.l.], v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Saber local: novos ensaios em antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F. *et al.* **Narrative learning**. London: Routledge, 2010.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 1, p. 1-25, enero/abr. 1993.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. A música no currículo oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 167-174, 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república 1889-1930. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Dans le plus singuliers du social**. Paris: La Découverte, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. *In*: PASSEGGI, Maria Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-316.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Nossa lente e nossa técnica: fundamentos dos retratos sociológicos. *In*: MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth (org.). **Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias**. Araraquara: Letraria, 2018. p. 20-51.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MARQUES, Marcelo Kaczan. **As práticas criativas no ensino de música das escolas públicas municipais de Fortaleza**. Orientador Pedro Rogério. 2023. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação**. Orientadora: Ana Maria Iorio Dias. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

MAUGER, Gerard. Violência simbólica. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELLO, Thiago. **Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar**. São Paulo: Global Editora, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOMBERGUER, Christine Delory. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, 2008.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: a miséria do mundo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 259-282, 2009.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdiesiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, p. 240-264, jan./jun. 2007.

MONTERO, Paula. Antropologia reflexiva. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **RBPAAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Antônio Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Arbitrário cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 11-34.

OLIVEIRA, Daisy Lucia Gomes. Villa-Lobos e o canto orfeônico no governo Vargas: as concentrações orfeônicas e a Superintendência de Educação Musical e Artística. **Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago. 2012.

PAIVA, Thais. “Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação.” Entrevistado: António Nóvoa. **Carta Capital**, [s.l.], 28 mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PENNA, Maura. **Músicas(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Avelino Romero. **Música, sociedade e política Alberto Nepomuceno e a república musical**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, 2013.

PETERS, Gabriel. A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 123, p. 167-188, dez. 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, Campinas, n. 28, p. 108-116, jan./abr. 2005.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. **Música brasileira**. São Luís: UEMA: UEMAnet, 2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinhas de arte do Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980. 128 p.

ROVELLI, Carlo. **A realidade não é o que parece: a estrutura elementar das coisas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTINI, Jacyara Batista. A formação superior em educação artística: artes plásticas na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPAD, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma cultura política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SARMENTO, Viviane Linda; NEIRA, Marcos Garcia. A “boa música” e o “lixo cultural”: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 383, p. 33-48, jan./jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 1, p. 1-5, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: Editora SOS Corpo, 1995.

SEEGER, Anthony. **Why Suyá sing: a musical anthropology of Amazonian people**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-154, maio/ago. 2002.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Brasileira de Administração Pública: RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TINHORÃO, José Ramos. A deculturação da música indígena brasileira. **Revista Brasileira de Cultura**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 13, p. 9-26, 1972.

TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (org.). **The anthropology of experience**. Chicago: University of Illinois Press, 1986.

WACQUANT, Loïc. Notas para esclarecer a noção de habitus. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção: RBSE**, João Pessoa, v. 6, n. 16, p. 5-11, 2007

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação dos grupos: como Bourdieu reformula a questão de classes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 86-103, jul. 2013.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA TRAJETÓRIA
DE VIDA DISCENTE E NA TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE
MÚSICA DE FORTALEZA**

1. Identificação e Informações gerais

- a. Nome Completo
- b. Sexo
- c. Idade
- d. Naturalidade
- e. Telefone
- f. E-mail
- g. Escolaridade e profissão dos pais

2. Convivência musical em âmbito familiar

- a. Na infância e juventude, recebeu formação musical ou incentivo educacional com música?
- b. Frequentou aulas particulares ou alguma escola de música?
- c. Para escolha de sua profissão, houve interferência familiar? Em que sentido? Relate como ocorreu esta sua escolha.

3. Convivência musical em âmbito escolar

- a. No período escolar, você realizou alguma atividade com música nas disciplinas de Educação Artística ou Arte/Educação?
- b. Relate como eram realizadas essas atividades musicais que ocorriam nas disciplinas de Arte na escola.
- c. Lembra de algum conteúdo específico de música que aprendeu nas aulas?
- d. Nessa fase, lembra de algum professor que teve especial importância e significado para seu aprendizado de música? Em que sentido ele interferiu em suas escolhas para prosseguir os estudos com a música?
- e. Na escola havia atividades extraclases, ou seja, extracurriculares que envolvessem música? Como eram estas atividades? Descreva como você vivenciou tais experiências.

4. Formação musical acadêmica

- a. Em qual universidade cursou sua faculdade de música?
- b. Quais outras formações específicas na área de música você cursou?
- c. Qual disciplina no curso de graduação você mais se identificou? Por qual motivo?

- d.** Considera que o conjunto de sua formação acadêmica, tanto na graduação quanto em outros cursos foi adequada para o exercício de sua profissão como professor de música no Ensino Fundamental? Fale-me a respeito.

5. Experiência na docência musical

- a.** O professor é ciente do conteúdo curricular a ser ministrado aos alunos, conforme ano do ensino?
- b.** Considera-se preparado ou apto para desenvolver os conteúdos exigidos pela escola/rede municipal?
- c.** Você possui algum suporte didático-pedagógico para auxiliar na organização das aulas de música? Quais são eles?
- d.** Sobre material didático (livro), quais materiais você utiliza? Usa com que frequência? Foi de sua escolha?
- e.** Se não utiliza o material didático (livro), por qual motivo não faz uso?
- f.** Nas aulas de música, as atividades são realizadas individual ou coletivamente? Como você faz esta escolha para o desenvolvimento dessas atividades?
- g.** Ao se deparar com as orientações curriculares e o livro didático, quais critérios utiliza para a escolha dos conteúdos e temáticas levados para a sala de aula? Pode citar outros materiais que utiliza e queira mencionar que lhe auxiliam em suas aulas?
- h.** Você, professor de música, com todas as suas experiências de formação musical, acredita que há preparo e formação adequados para sua atuação docente no Ensino Fundamental? Em que sentido sua formação foi apropriada para essa sua atuação docente?
- i.** Do que sente falta ou necessita para que suas aulas de música tenham sucesso na aprendizagem dos alunos?
- j.** Ao final do ano letivo, considera que cumpre com sucesso seus objetivos como professor em conformidade com as orientações curriculares da escola que leciona?
- k.** Como professor de música, o que considera que pode ser realizado para melhoria da aprendizagem de música dos alunos do Ensino Fundamental?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Professores de música em (trans)formação: um estudo sobre concepções e práticas constituindo o *habitus* docente.

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação – Eixo: Ensino de Música

Professor orientador: Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque

Pesquisadora responsável: Orientanda Luisiane Frota Correia Lima Ramalho

Telefone para contato: (85) xxxxxxxxx

Locais da coleta de dados: A definir com professores voluntários.

Prezado (a) Professor (a),

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou retaliação pela sua decisão à penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar as relações entre a constituição do *habitus* docente dos professores de música da rede municipal de Fortaleza e suas concepções e práticas pedagógico-musicais.

Procedimentos: A participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário. Desta forma, os professores voluntários/participantes responderão às perguntas formuladas oralmente. A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Benefícios: Os benefícios para os professores integrantes/participantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em educação musical.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa (voluntários) não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma, por ocasião da defesa da tese, em eventos ou mesmo em publicações científicas. A pesquisadora, portanto, assegura o sigilo e confidencialidade dos participantes voluntários.

Em caso de dúvida ou consideração, peço a gentileza entrar em contato diretamente com a pesquisadora responsável, Luisiane Frota Correia Lima Ramalho, telefone: (85) xxxxxxxxx, e-mail: luisianefrota@hotmail.com e com a Comissão de Ética da UFC, Endereço: Rua Paulino Nogueira, 315 – Anexo I – Altos – Benfica – CEP 60020-270, Fortaleza – CE, telefone (85) 33667905, e-mail: comissaodeetica@ufc.br, site: www.comissaodeetica.ufc.br

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2021

Assinatura do sujeito de pesquisa (voluntário) e RG

Declaro que, obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Pesquisadora responsável: Luisiane Frota Correia Lima Ramalho

Telefone para contato: (85) xxxxxxxxx

**APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE
PESQUISA DE DOUTORADO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

Eu, Luisiane Frota Correia Lima Ramalho, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, sob orientação do Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, venho pelo presente, solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação para realizar pesquisa com o título provisório de “Concepções e práticas pedagógicas de professores de música da rede municipal de Fortaleza: representações de um *habitus* curricular²⁴”, cujo objetivo é investigar a constituição do *habitus* que influencia as concepções e práticas dos professores de música da rede municipal de Fortaleza.

Os participantes do estudo serão professores de Arte do Ensino Fundamental, anos finais, que sejam habilitados em Música e que aceitem participar do desenvolvimento da pesquisa. Segue abaixo lista de escolas que possuem professores que atendem a estes critérios:

- EM Cristo Redentor – Distrito de Educação 1
- EMTI Nossa Senhora de Fátima – Distrito de Educação 1
- EM Professor José Rebouças Macambira – Distrito de Educação 1

Comprometo-me a disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso a esta instituição.

Contando com a autorização desta instituição, agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Aluna doutoranda - Luisiane Frota Correia Lima Ramalho

²⁴ No período de solicitação das autorizações para realizar as entrevistas com os professores, o trabalho possuía este título.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) **Luisiane Frota Correia Lima Ramalho**, participante do Curso de Doutorado da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, () graduação ou () pós-graduação sendo () especialização; () mestrado; (X) doutorado, () pós-doutorado devidamente autorizado pela Instituição de estudo, consoante com os termos do processo administrativo nº P805340/2019, que busca desenvolver o trabalho intitulado "Concepções e práticas pedagógicas de professores de música da rede municipal de Fortaleza: Representações de um habitus curricular", objetivando a realização de pesquisa em 03 (três) escolas públicas municipais com duração de 42(quarenta e dois) meses, a partir de 18 (dezoito) de fevereiro do corrente ano, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico em 03(três) unidades escolares da SER I, sendo elas EM CISTO REDENTOR, EMTI NOSSA SENHORA DE FÁTIMA E EM PROFESSOR JOSÉ REBOUÇAS MACAMBIRA, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.




SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

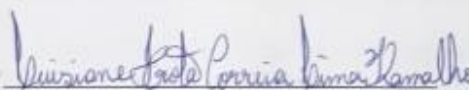
CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 21 de Agosto de 2019.



Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação



Luisiane Frota Correia Lima Ramalho

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENDOR**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a **Escola Municipal Cristo Redentor** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada "**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: REPRESENTAÇÕES DE UM HABITUS DOCENTE**" a ser realizada pela pesquisadora **Luisiane Frota Correia Lima Ramalho**.

Fortaleza, 29 de Agosto de 2022



Secretária Escolar

Zuleide Lima Nogueira
Secretária Escolar
REG. Nº 84507/90318477CM

CNPJ - 25.332.923/0001-71
ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR
Av. Pasteur, 372 - C. Redentor
INEP - 23067691
Parecer nº 098/2015
Validade - 25/11/2020
Fortaleza - CE

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ
REBOUÇAS MACAMBIRA**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a **Escola Municipal Professor José Rebouças Macambira** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **"CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: REPRESENTAÇÕES DE UM HABITUS DOCENTE"** a ser realizada pela pesquisadora **Luisiane Frota Correia Lima Ramalho**.


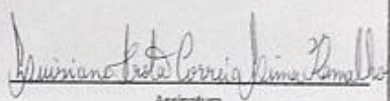
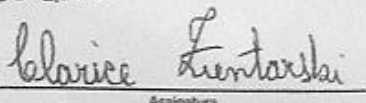
Fortaleza, 09 de Setembro de 2022.

E. M. PROF. JOSÉ REBOUÇAS MACAMBIRA

Kleiton Nazareno Santiago Mota
KLEITON NAZARENO SANTIAGO MOTA
DIRETOR - MAT. 84136-1

Diretor - **Kleiton Nazareno Santiago Mota**

ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores de Música da Rede Municipal de Fortaleza: Representações de um Habitus Docente			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 5. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LUISIANE FROTA CORREIA LIMA RAMALHO			
6. CPF: 464.397.383-15	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Doutor Periquini, 161 ANTONIO BEZERRA Apt 110 FORTALEZA CEARA 60360600		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 85966823989	10. Outro Telefone:	11. Email: luisianeffrota@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>28</u> / <u>10</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação
15. Telefone: (85) 3366-7363		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Clarice Zientarski</u>		CPF: <u>466 368 030 53</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora Pós. Graduação</u>			
Data: <u>07</u> / <u>11</u> / <u>2022</u>		 Assinatura Prof. Dr. Clarice Zientarski Coordenadora do PPGUE/UC	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

