



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

FILIPE XIMENES PARENTE

A MÚSICA LOCAL NA ESCOLA CEARENSE: uma análise sobre as
trajetórias de formação docente

FORTALEZA

2015

FILIPE XIMENES PARENTE

A MÚSICA LOCAL NA ESCOLA CEARENSE: uma análise sobre as
trajetórias de formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no eixo temático ensino de música, como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P252m Parente, Filipe Ximenes.

A música local na escola cearense : uma análise sobre as trajetórias de formação docente / Filipe Ximenes Parente. – 2015.

135 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

1. Estagiários(Música) – Fortaleza(CE). 2. Programas de estágios – Fortaleza(CE). 3. Música – Estudo e ensino(Estágio) – Fortaleza(CE). 4. Música – Instrução e estudo – Fortaleza(CE). 5. Professores de música – Formação – Fortaleza(CE). 6. Prática de ensino – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 780.7118131

FILIPE XIMENES PARENTE

A MÚSICA LOCAL NA ESCOLA CEARENSE: uma análise sobre as
trajetórias de formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no eixo temático ensino de música, como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

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

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

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

Dedico este trabalho aos meus pais
Por me concederem, com a graça de Deus, a vida.

Dedico também ao meu amigo,
Professor, mestre e orientador,
Com tenra gratidão, Pedro Rogério.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José Ximenes de Sousa Parente, pela educação e disciplina que me deu ao longo da vida.

Ao meu pai, Iveraldo Aguiar Parente, pelo exemplo de homem dedicado e comprometido com o estudo e trabalho.

Aos meus irmãos, Gustavo Douglas Ximenes Parente e Rebeca Talia Ximenes Parente pelas conversas, opiniões e auxílio nas leituras.

À professora, irmã e amiga Naiola Miranda, pelo constante incentivo à pesquisa e apoio durante a caminhada acadêmica.

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, pelos conselhos e pela amizade.

Ao professor Elvis Matos de Azevedo, pela amizade e incentivo durante a jornada do mestrado.

À professora Catherine Furtado, pelo apoio e auxílio contínuo durante a pesquisa.

À minha amiga Sarita Saito, pela contribuição durante o processo de escrita e pela amizade.

Ao meu orientador e amigo, Pedro Rogério, pela destreza e paciência na orientação, possibilitando uma trajetória de grandes aprendizados.

À banca examinadora, por ter aceitado participar desse momento único na minha vida.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e seus servidores, pelo auxílio e atenção durante a caminhada do mestrado.

Aos meus amigos da Orquestra de Câmara da UFC, que me deram a oportunidade de fazer música e de me fazer músico.

Um agradecimento todo especial às pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa.

E a todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que me apoiaram nessa etapa de labor.

“Fiz minhas escolhas e destas fiz minha escola.”
(Elviz de Azevedo Matos)

RESUMO

O presente trabalho analisou a trajetória de três estudantes do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) até o momento em que o projeto pedagógico, intitulado “a música local na escola cearense”, foi apresentado aos citados estudantes na disciplina de estágio supervisionado. Para tais estudos, enfocamos o processo formativo, o acúmulo de capitais e o trabalho desenvolvido com a música local. Consideramos prioritariamente as entrevistas, com o objetivo de analisar a trajetória de formação dos citados estudantes; buscando identificar quais capitais eles acumularam durante a sua formação, que se converteram em vantagens e/ou desvantagens em sua prática docente com a música cearense, e a observação de campo. A análise e interpretação dos dados foram realizadas com aporte teórico e metodológico de teóricos, como Zoltan Kodály, que usou como repertório principal a música local em seu projeto de musicalização; Keith Swanwick, para analisar as práticas musicais; e os conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu, que nos forneceram o aporte conceitual necessário para compreender a formação da prática docente dos sujeitos desta pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, música cearense, trajetória de formação.

ABSTRACT

This study analyzed the trajectory of three students of the degree course in Music of the Federal University of Ceará (UFC) to the time when the educational project entitled "local music school in Fortaleza," was presented to the said students in the discipline of supervised. For such studies, we focused on the training process, the accumulation of capital and the work with the local music. We consider primarily the interviews, in order to analyze the trajectory of training of students cited; order to identify what capital they have accumulated during their training, which became advantages and / or disadvantages in their teaching practice with the Ceará music, and field observation. The analysis and interpretation of data were made with theoretical and methodological contribution of theorists such as Zoltan Kodály, which is used as main repertoire local music on your music education project; Keith Swanwick, to analyze the musical practices; and the concepts of habitus, field and capital Pierre Bourdieu, who provided us with the conceptual contribution needed to understand the formation of the teaching practice of the subjects of this research.

Keywords: Supervised, Ceará music, career training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Segunda aula.....	64
Figura 2 – Turma do quinto ano.....	65
Figura 3 –Exercício com as notas aprendidas.....	68
Figura 4 – Conhecendo o clarinete.....	69
Figura 5 – Apresentação no encontro de gestores na casa de José de Alencar.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABM	Associação Brasileira de Música
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ARTEEA	Arte e Educação Ambiental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPB	Música Popular Brasileira
NDC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PET	Programa de Educação Tutorial
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
THE	Teste de Habilidade Específica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	A PESQUISA E O PESQUISADOR	12
1.1	A pesquisa.....	12
1.2	Proximidades com o objeto de estudo.....	14
2	UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MUSICAL	18
2.1	Contextualizando a educação musical no brasil	18
2.2	Entreditos da música cearense	23
2.3	Ocupando um lugar no campo musical	30
3	EDUCAÇÃO, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRÁTICA DOCENTE E MÚSICA	36
3.1	Relações docente e discente em sala de aula	36
3.2	O estágio supervisionado	37
3.3	O estágio supervisionado em música	41
3.4	A prática docente	44
3.5	A prática docente em música	46
3.5.1	O ensino de música segundo Keith Swanwick	48
3.5.2	Kodály e a música tradicional	50
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
5	ANÁLISE DE DADOS	59
5.1	Observação da prática	62
5.2	O percurso: análise da trajetória familiar	71
5.3	Trajетória educacional e gosto musical	76
5.4	Trajетória profissional	94
5.5	Trajетória docente	99
5.6	Trajетória no curso de música	104
5.7	Projeto pedagógico em música cearense: a prática docente em sala de aula.....	116
6	À GUIA DE CONCLUSÃO	124
	REFERÊNCIAS	127

1 A PESQUISA E O PESQUISADOR

*Sem ter o espanto da morte
nem do ronco do trovão.*

(Ednardo)

1.1 A pesquisa

O interesse pelo presente estudo parte de minha trajetória docente em escolas públicas e particulares de educação básica, onde atuei com o ensino de música. Nessa dissertação, analisaremos as práticas docentes em música, tendo como referência o trabalho de teóricos, como Kodály, que usa como repertório principal a música local em um projeto de musicalização; Villa-Lobos, que estabeleceu como repertório um conjunto de músicas cívicas e hinos pátrios; Edvard Greig, que desenvolveu um repertório com base nas músicas folclóricas; e Alberto Nepomuceno, que teve também inspiração na música local para trabalhar a música erudita. Utilizamos também a teoria de Keith Swanwick para analisar as práticas musicais e os conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu, que ajudou a compreender sobre a formação da prática docente dos sujeitos desta pesquisa.

Esta pesquisa analisa a trajetória de três estudantes do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) até o momento em que o projeto pedagógico, intitulado “A Música Local na Escola Cearense”, é apresentado por este pesquisador. O citado projeto traz como proposta a inserção de um repertório cearense no ensino de música, utilizando como referência quatro compositores¹. A escolha destes se justifica pelos quatro serem estudados e analisados com profundidade em trabalhos acadêmicos como o de Teixeira (2007), que traz uma análise das canções de Belchior nas práticas discursivas literária e literomusical. Usando como aporte teórico a proposta de Costa (2001) e Guedes (2012), que buscou a compreensão do fazer musical do cantor, compositor e violonista cearense Rodger Rogério. Trabalhos como o de Aires (2006), têm como objetivo o estudo da música popular composta no Ceará nos anos de

¹ Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes; José Ednardo Soares Costa Sousa; Raimundo Fagner Cândido Lopes; Rodger Franco de Rogério;

1964 a 1979. Rogério (2008; 2011), traz uma análise do *habitus* e campo musical na década de 1970 e, aponta os outros dois compositores – Ednardo e Raimundo Fagner – além de outros que fizeram parte do cenário musical cearense da década de 1970.

A escolha da música cearense justifica-se pela importância de se trabalhar, usando como referência, a música regional. Não encontramos, durante o levantamento de dados para essa pesquisa, trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) escritos sobre a aplicação e/ou desenvolvimento de uma proposta que considere como repertório principal a música cearense, que é deixada, muitas vezes, fora do contexto escolar. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) apresenta o seguinte texto referente ao objetivo de sua elaboração, contextualizando os conteúdos regionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p.5)

Com isso, podemos observar que o conteúdo regional deve se fazer presente no contexto escolar, priorizando as características e diversidades culturais de cada região. A música cearense é um conteúdo regional da nossa cultura. Contudo, o trabalho com a música local não é exclusivo e prioritário nosso. Alguns teóricos utilizaram a música local para desenvolver um trabalho de musicalização. Dentre eles, temos Zoltan Kodály, que parte da música húngara para a implantação de um projeto de musicalização; e Villa-Lobos, que fez um levantamento de músicas folclóricas brasileiras com o intuito de formar um repertório nacional. Este último, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), desenvolveu um projeto com o Canto Orfeônico, difundindo as ideias de coletividade e civismo e tendo em seu repertório músicas cívicas e hinos pátrios. Temos, também, Edvard Greig, importante compositor norueguês que, ao conhecer o nacionalista Rikard Nordraak, desenvolveu uma corrente estilística de inspiração folclórica; e, por fim, Alberto Nepomuceno que, considerado o “pai” do nacionalismo² na música erudita brasileira, também tinha um trabalho com a música local, inspiração que usou para criar várias óperas.

A partir dessas considerações, surge a questão da minha pesquisa: Qual a relação da trajetória de três estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, do

² Nota de aula. Orientação Professor Dr. Pedro Rogério.

curso de Licenciatura em Música da UFC, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica musical, que tem como repertório principal a música cearense? Para responder a esta pergunta, temos por objetivo analisar a trajetória dos citados estudantes até o momento em que é proposto o projeto “A Música Local na Escola Cearense”.

1.2 Proximidades com o objeto de estudo

Inicialmente, apresento uma síntese de minha trajetória musical; a trajetória à pesquisa no mestrado; os primeiros contatos com o objeto estudo; a preocupação com a prática docente e a influência das trajetórias na formação do professor.

Minha trajetória em educação musical é um pouco complexa e se encontra, algumas vezes e sem intenção, com a música cearense. Na infância, minha mãe tocava violão e cantava, e isso me atraía, me deixava fascinado pela música. Com o passar do tempo, iniciei meus estudos no violão de maneira informal, em um curso de música para principiantes nesse instrumento, e comecei a aprender com um grupo de seis pessoas. Após algumas aulas, o interesse pelo instrumento aumentou, de maneira que senti a necessidade de ampliar tais conhecimentos.

Partindo desse desejo, descobri algumas revistas de violão que traziam acordes desenhados e passei a estudar somente por esse material. As músicas que acompanhavam as publicações me eram estranhas, de modo que eu apenas juntava os acordes de maneira rústica, fazendo um ritmo métrico e idêntico em cada acorde, aprendendo apenas a passagem dos acordes. Tive alguns professores em aulas particulares, e um deles me falou que se eu conseguisse aprender a ler partitura, conseguiria tocar uma grande variedade de instrumentos. Essa afirmação me fascinava e me deixava cada vez mais instigado a aprender música.

Na minha adolescência, conheci um professor³ em um curso de música na igreja, que era da banda de música da Polícia Militar do Estado do Ceará e que prometeu na aula inicial ensinar a leitura de partitura e o ensino de seu instrumento pessoal – trombone – ao melhor aluno. Dediquei-me e aprendi a ler partitura e a tocar flauta doce. Em seguida, fui contemplado como um dos melhores alunos e optei por aprender clarinete ao invés do instrumento que o professor tocava. Os estudos no violão continuaram paralelamente. Estudei um mês com um professor de clarinete e, depois disso, tomei

³ Antônio Marcos da Silva de Lima. Musico tubista da Banda da Polícia Militar do Estado do Ceará.

rumo sozinho no instrumento, ingressando na banda de música do Serviço Social da Indústria (SESI) da Barra do Ceará, na banda de música do Instituto Federal do Ceará⁴ e em alguns grupos de câmara.

Abro aqui um parêntese para a minha formação musical, principalmente na banda de música do SESI onde comecei da teoria musical. O processo acontecia da seguinte forma: participar das aulas de teoria; aprender partitura, solfejo e instrumento para então ingressar em uma das bandas – que eram divididas por níveis de competência instrumental. A metodologia proposta para o aprendizado iniciava com a teoria musical, sem nenhuma prática, onde tínhamos aulas de leitura de partitura e de solfejo. Era um processo difícil e muitos alunos desistiam no decorrer do processo.

Ao terminar o curso de teoria e ingressar na banda de música, deparei-me com um repertório de marchas, dobrados⁵ e algumas músicas populares. Tempos depois, tínhamos, dentro da banda de música, pequenos grupos de câmara, dentre eles, um quinteto de clarinetes e um grupo de flautas.

Com a habilidade em flauta, tive a oportunidade de participar do grupo de flautas da Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2004, que tinha como regente a professora Ana Cléria Soares da Rocha. O repertório do grupo era variado, mas destacava a Música Popular Brasileira e enfatizava os compositores Tom Jobim e Chico Buarque, fato esse que desembocaria na gravação e produção de um show artístico denominado o “Tom do Chico”.

Os estudos de violão prosseguiram de maneira sempre paralela com os outros instrumentos. A tentativa era tocar no violão as mesmas melodias que eram tocadas na flauta e no clarinete. Nessa época, eu já dominava bem as técnicas no violão e começava a conhecer um repertório musical diferente do meu cotidiano, como músicas evangélicas e do Roberto Carlos que tocava nos bares próximos à minha residência. Ao ouvir uma dessas músicas, lembrei imediatamente uma das revistas⁶ que tinha e que ao achar, identifiquei rapidamente a música e passei a tocá-la com ritmo e harmonia adequada.

Partindo disso, tive interesse em conhecer outras músicas para estudá-las com o ritmo adequado, sem a métrica e a mecânica que usei no início dos estudos, contendo apenas batidas e mudanças de acordes. Comecei então a buscar as músicas em outras

⁴ Em 2006, ainda se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

⁵ Ritmos com características da música de marcha militar.

⁶ Essas revistas eram usadas como material didático para aprender a posição dos acordes no braço do violão, além de aprender alguns ritmos e músicas.

revistas, dentre essas a canção “Canteiros”, de composição de Raimundo Fagner e Cecília Meireles⁷.

Quando as revistas acabaram, fui procurar mais músicas dos compositores e músicos que tinha aprendido a tocar. Foi nesse momento que conheci outras composições de Raimundo Fagner, tendo então o primeiro contato com a música cearense.

Alguns anos depois, mais precisamente em 2010, obtive a minha primeira prática docente formal. Aprovado para ser professor substituto da rede estadual de educação, dei início à minha prática docente na disciplina de música. Lecionava para estudantes do 9º ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio. Nessa ocasião, eu ainda não havia desenvolvido uma reflexão consistente sobre a minha própria prática de ensino.

Após algum tempo, consegui outra vaga na rede estadual, mas para lecionar a disciplina de artes para oito turmas de primeiro ano do ensino médio. Com a dificuldade que tinha com as turmas e com a obrigatoriedade de entregar planos e cumprir cronogramas, comecei a refletir e analisar o que seria mais viável para os alunos nessa etapa. Eu trabalhava com conteúdo de artes visuais, cinema, teatro e música, e precisava ter um leque de opções e atividades para desenvolver em sala de aula, o que me deixava sempre a indagar qual seria a melhor maneira de ensinar tais temas.

Ao ser aprovado na seleção do mestrado em Educação Brasileira, no eixo ensino de música da Universidade Federal do Ceará (UFC), meu projeto tinha como objetivo trabalhar a música na escola a partir das concepções e práticas dos professores. No entanto, após algumas conversas com o orientador do projeto, decidimos estudar a trajetória de três estudantes do curso de música da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os universitários aceitaram trabalhar o projeto “A Música Local na Escola Cearense”, apresentado pelo autor dessa dissertação e que tinha como objetivo a inclusão de um repertório musical cearense na escola básica. Esse estudo analisou criticamente os percursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa na formação docente em música, com a finalidade de compreender como se estabelece o trabalho do músico-

⁷ A história toda começou em 1973, com Raimundo Fagner gravando no elepê de estreia para a Philips a música Canteiros, até então creditada como sendo de sua autoria. Com poucas unidades vendidas, o disco de início não logrou nenhum sucesso comercial e foi tirado das prateleiras pouco tempo depois de lançado. Só que o estouro da música **Revelação** despertou a curiosidade de alguns radialistas que foram procurar as canções antigas e esquecidas de Raimundo Fagner. Encontraram Canteiros, começaram a tocar a música e descobriram ali um grande sucesso adormecido. Mas antes da música acontecer nacionalmente, ele já tinha dividido a parceria da letra com Cecília Meireles e inclusive divulgando-a em release de show, em 1977. (fonte: http://www.raimundofagner.com.br/cecilia_meireles.htm)

educador com o repertório musical cearense e situando algumas questões que considero pertinentes nesse desenvolvimento.

Visto que estamos olhando para a trajetória de formação de professores de música, é importante contextualizar essa análise na história da música brasileira e cearense, discutindo em seguida, com o objetivo de compreender o que se fez referente à educação musical no Ceará e no Brasil, o lugar da música cearense no universo musical brasileiro com o objetivo de compreender o que se fez referente a educação musical no Ceará e de Brasil. Todas essas temáticas serão apresentadas no próximo capítulo.

2 UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MUSICAL

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento individual.

(Ana Mae Barbosa)

2.1. Contextualizando a educação musical no Brasil

Para compreender melhor os rumos da educação musical no Ceará, apresentaremos primeiramente uma sinopse do trajeto histórico do ensino de música no Brasil e, em seguida, um levantamento histórico-musical do Ceará. Para uma localização cronológica da leitura, englobaremos os aspectos mais relevantes no que diz respeito à pedagogia musical no estado e o lugar da música cearense no contexto brasileiro.

Ao comentar as principais linhas de renovação da historiografia da educação, Magalhães (2002) considera a história das instituições educativas como um desafio interdisciplinar, ampliando o matiz investigativo historiográfico. Nesse tipo de pesquisa, as análises sociológicas, organizacionais e curriculares complementam-se, gerando uma reconstrução historiográfica de valor.

Também nesse sentido, Schaff (1995) coloca que a investigação historiográfica, como processo multidisciplinar em que conhecimentos diversos se interrelacionam, gera conceitos qualitativos na visão da história, apesar de não provocar modificações quantitativas do saber.

Por outro lado, Le Goff (1998 *apud* FONTERRADA, 2008, p.26) coloca que a tentativa para reconstituir o passado, cada vez mais analogamente à sua realidade, revela a intensa procura por respostas diante de fatos contemporâneos. Por isso, a história tem um papel formador do ser, proporcionando-lhe novas reflexões acerca do meio em que vive e interage.

O ensino de música passou por várias fases, voltando de maneira institucionalizada aos currículos escolares com a Lei 11.769/2008. A ideia de que o

valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas, buscando essas transformações. Observa-se que em cada época, os valores, a visão de mundo e os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical.

O contexto histórico brasileiro possui registros que mostram que, desde a colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens, não apenas como forma de catequização, mas também como auxílio no ensino da leitura e da matemática. No entanto, poderia haver música e ensino de música no Brasil antes dos jesuítas, porém não há registro, pois a civilização indígena não era letrada, diferentemente dos portugueses. Além disso, os próprios jesuítas dizimaram grande parte da cultura que aqui existia.

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando foi ordenado o ensino de canto no qual se incluíam, além das músicas religiosas, canções populares como as modinhas portuguesas.

Em meados do século XIX, a presença da música nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e escolas normais.

Na província de São Paulo, o canto tornou-se atividade obrigatória nas escolas pela lei 81, de 6 de abril de 1887. O decreto nº 981, de 1890, regulamentou no currículo o ensino de elementos de música, ministrado por professores especiais.

No Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado pelos músicos Eulina de Nazareth, Sylvio Salina Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga.

Contudo, o ensino só foi notado entre as décadas de 1910 e 1920, quando surgiram as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizadas como canto orfeônico.

Em meados de 1930, as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começaram a ser conhecidas em São Paulo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional, que valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. Foi

nesse momento que Villa-Lobos entrou no cenário da educação, tendo sido convidado pelo próprio Anísio Teixeira para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA).

No entanto, tudo que foi abordado está implicitamente colocado no que se denominou de entusiasmo pela educação, um movimento com ideias, planos e soluções oferecidos no momento histórico a partir de 1915.

Conforme aborda Nagle (1968 *apud* FONTEERRADA, 2008, p.125), “Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular”.

A partir de 1936, a SEMA passou a se chamar em Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal, tendo sido criado, nessa época, por Villa-Lobos o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico.

Durante o período republicano, cabe salientar a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas contribuições para o ensino da música: nessa concepção de escola, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação “música e canto orfeônico”.

O curso de formação de professores de música foi criado em São Paulo, no ano de 1960, pela Comissão Estadual de Música, ligada ao Conselho Federal de Cultura, junto à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo (FONTEERRADA, 2008).

A organização da música vocal na rede oficial de ensino, possibilitada pelas iniciativas relatadas, permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização, de valorização cultural e de modernização.

Segundo Benvenuto, *et al* (2012, p.231) “Até meados das décadas de 1930 e 1940, o ensino de música no Brasil sofreu fortes influências estéticas do movimento nacionalista, que pregava a busca por uma identidade musical nacional e, também, das ideologias inspiradas nos princípios da pedagogia nova”.

O Modernismo era uma corrente estética consolidada e predominou no país até meados da década de 1940. Mário de Andrade, um dos críticos musicais desse movimento, dentre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, que regulamentou a educação, objetivou-se proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível. O curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969.

Em 1971, o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692, na qual a Educação Musical foi banida definitivamente dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. O agrupamento de conteúdos não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico. Nesse padrão, o professor deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas.

Contudo, o que predominou em sala de aula foi o ensino das artes plásticas, enquanto as demais áreas foram desaparecendo gradativamente do dia a dia escolar. A música não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra turno⁸, passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas.

Após uma ausência de quase 30 anos nos currículos, a Lei nº 9.394/1996, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, incluiu a volta das artes como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos”.

Como suporte a esta lei, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que especificamente em música, dividiu o conteúdo do ensino musical em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, improvisação e composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, envolvimento e compreensão da Linguagem musical; e, por fim, a música como produto cultural e histórico: Música e sons do mundo. (BRASIL, 1996)

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos e educadores sempre estiveram interessados na discussão em defesa da presença e da valorização dessa expressão artística no ambiente escolar.

Desde 2006, porém, este coro foi engrossado por novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da

⁸ Período que os alunos frequentam a escola para a prática de alguma atividade extra curricular.

Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil.

Passados dois anos, mais precisamente em maio de 2008, um novo projeto ressaltando a importância da música na educação ganhou destaque. Desta vez, o relator foi o deputado Frank Aguiar, que defendia a música como instrumento de relevância no desenvolvimento global de crianças, jovens e adultos. Precisamente em agosto, foi publicada a Lei 11.769/2008, que incluiu no currículo das escolas a disciplina de música como obrigatória.

Verifica-se então que o ensino de música formal e regular passou por várias fases, ficando visível que apenas com a Lei 11.769/2008 a música se tornou disciplina curricular e obrigatória na matriz da escola de educação básica. Portanto, oportuniza-se dessa forma o ensino de música de maneira institucionalizada.

A partir disso, considera-se importante analisar os fatos, pois, diante dessa nova oportunidade para a música, ela se insere na prática docente como pauta para a aprendizagem e formação humana do aluno e no cotidiano da escola de uma forma efetiva e eficaz no campo do ensino, fortalecendo a educação musical brasileira através de experiências vivenciadas no contexto histórico e escolar.

Nesse século, observa-se, em muitos contextos sociais, uma defasagem cultural, que se manifesta de formas variadas e muitas vezes imperceptíveis: desde a mudança de hábitos alimentares até a alteração de preferências musicais, em uma redundância predominantemente televisiva que invade, com “nossa permissão”, as nossas casas.

Em relação à educação musical, essa problemática nos apresenta como desafio a superação da defasagem que se instalou na formação escolar frente ao desenvolvimento tecnocientífico e, como objeto de estudo, apresenta múltiplos aspectos de investigação no que se refere ao impacto que ela causa na identidade cultural de todos os povos.

David Eliot (1949 *apud* FONTERRADA, 2008, p.114) é um ferrenho crítico da proposta de educação musical “estética”, que considera apoiada em valores do século XIX e distanciada da realidade contemporânea, por conceber a arte como dotada de valor intrínseco, descontextualizada e não comprometida com a realidade humana. Afirma ainda ser errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa no contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e seus significados das circunstâncias em que ocorrem o seu uso e sua produção. Após essas discussões sobre o campo da

educação musical no Brasil, iremos expor alguns marcadores cronológicos da música e da educação musical cearense.

2.2. Entreditos da música cearense

Tendo citado os dados históricos da educação musical no Brasil, convém ressaltar que a educação musical também esteve presente no Ceará e que, agora, será apresentada com base em autores (MATOS, 2008; SILVINO, 2007) que escreveram sobre suas formações e trajetórias musicais no nosso estado.

De acordo com a definição e caracterização de Ramalho (2013), a música cearense é:

(...) música do Brasil, música brasileira. Com uma característica particular, pois se funda nas matrizes da criação do gado. Essa cultura nos traz os aboios, os cantos dos violeiros, os reisados, e isso dá uma característica idiomática muito particular aparentemente arcaica, mas de uma beleza extraordinária que vem do sertão. Alberto Nepomuceno, grande compositor cearense, fez a música do hino do Ceará inspirada no aboio dos vaqueiros. (POVO, RAMALHO, 2013)

Ramalho (2013) caracteriza a música cearense e destaca as suas raízes, contribuindo para o entendimento sobre a composição das melodias, e harmonias da música. Além disso, cita um compositor cearense, Alberto Nepomuceno, que escreveu o hino do Ceará baseado nessas características, com matrizes fundadas na cultura de aboios e canto dos violeiros.

Ainda na ideia de definição de música cearense, Calé de Alencar destaca que:

(...) a música cearense tem uma poética muito forte, é uma música que vai buscar bem fundo na emoção. Temos no vale do cariri, uma área muito especial de influência das culturas tradicionais para a música popular. A música cearense que se escuta mais, que se tem registro, é uma música que tem mais a poesia. A música popular cearense influenciou muito a música popular brasileira, seja no uso do piano, ou no uso do violão, a partir do gênero modinha que na verdade é um gênero protoformador da música popular, junto com o lundu. A modinha vem do branco gênero europeu, e o lundu vem do gênero africano, e essas duas matrizes revelaram, o que vem a ser a música popular brasileira. (POVO, Calé, 2013)

Cultura de aboios, característica idiomática e poética forte foram palavras destacadas acima como caracterizadoras da música cearense, contudo convém dar ênfase a mais um comentário que caracteriza nossa música local:

A música cearense é uma música realmente múltipla, com característica marcadamente nordestina, com uma influência muito forte dos aboiadores, do gado, e, portanto, sempre lembramos aquela melodia meio árabe dos aboios, e que influenciou muitos artistas, mas que também bebe do samba, e que tem as características também da música litorânea, dos cocos. É uma música múltipla, e também urbana, Fortaleza é uma cidade que já nasce com uma ambientação urbana muito marcante e, portanto também a música traz essas características. (POVO, Rogério, 2013)

No Ceará, tivemos vários compositores, músicos, interpretes e pesquisadores da música cearense, contribuindo para a construção de um campo estruturado referente à cultura musical no nosso estado. Nas próximas linhas, apresentaremos alguns desses nomes para fins de informação e aprofundamento no campo teórico musical da música desenvolvida no Ceará.

O mais antigo compositor cearense é Sátiro Bilhar, nascido em Baturité no ano de 1860. Esse cearense tinha composições no estilo modinha e choro. Em 1864, nasce em Fortaleza o compositor e autor do hino do Ceará, Alberto Nepomuceno. Ele foi o primeiro cearense a explorar o nacionalismo musical. Francisco Gurgulino de Sousa foi outro grande músico cearense e professor do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, nascido no ano de 1867. (PINGO, 2013) Outros nomes surgiram para abrilhantar o cenário musical do Ceará, e dentre esses temos o maestro Henrique Jorge Ferreira Lopes, que instituiu no início da década de 1920 a primeira escola de música na cidade de Fortaleza. O ideário de desenvolver a arte musical no Ceará originou a escola de Música Alberto Nepomuceno, que veio a abrigar, na década de 1950, o primeiro curso superior de música das regiões Norte e Nordeste, com o apoio da Universidade Federal do Ceará. (SCHRADER, 2002)

Tivemos também, Raimundo Ramos, que publicou em 1906 o livro “Cantares Bohemios”, onde trazia suas músicas, versos e partituras. Diva Câmara, Adolfo Raposo, Antônio Moreira, Antônio Mouta, Mozart Ribeiro, Hilda Matos, Euclides Silva Novo e Paurilo Barroso, dirigente do Theatro José de Alencar e da Sociedade de Cultura Artística, são outros nomes que se destacaram no Ceará nessa década. (PINGO, 2013)

Na década de 1930, quase todas as casas tinham um piano, e as pessoas se regiam pelas partituras, dando início a uma educação musical no seio familiar.

Nos anos 1940 na cidade de Russas, eu, Elba Ramalho, via nas bandas de música, nos corais da igreja, verdadeiras escolas de formação, então os músicos, a banda de música foi e continua sendo uma escola informal, por que lamentavelmente a gente não tem escolas, agora nós já temos os campos universitários se expandindo e criando seus departamentos de extensão universitária e criando seus cursos de música no interior, mas por muito tempo a formação do músico popular se dava sempre através da aprendizagem prática. (POVO, Ramalho, 2013)

Ainda no início da década de 1930, surgiu no Liceu do Ceará um grupo chamado Conjunto Liceal, formado por Valnir Chagas, Esdras Falcão Guimarães, Danúbio Barbosa Lima, Olavo Cordeiro de Sena, Laura Santiago, Coaci, La Corderi Ribeiro Filho e Francisco da Costa Gadelha. Desse grupo, surgiram alguns conjuntos, como os Vocalistas Tropicais, que atuaram no Rio de Janeiro e deixaram vários discos gravados. (PINGO, 2013). Nessa mesma época, a Universidade Estadual do Ceará já possuía o curso de música para a formação do músico popular, onde eram desenvolvidas as habilidades intuitivas de aprender a ouvir, de tocar imitando e de tocar através do que se memorizou, buscando uma expansão musical a partir desses métodos de aprendizagem.

No sertão, as pessoas abastardas da fazenda mandavam buscar pianos para instalar em suas residências, o que evidencia uma cultura musical feita em casa, em família. As pessoas de mais posse, que possuíam seus pianos, se reuniam para alguém tocar e as pessoas cantarem ou então para dançar. Contudo, além dessas músicas produzidas em casa, temos as bandas de músicas e as tradições corais que se manterão, também, como fonte de aprendizado musical. (POVO, RAMALHO, 2013)

A divisão existente no fim do século XIX e início do século XX era em música artística, feita em escola e conservatório; música popular, que era a folclórica, rural; e em música popular urbana. Ainda existiam alguns estilos como a chula, que eram deixados de lado. (POVO, CALÉ, 2013)

Um equipamento muito importante na divulgação e formação do músico chegou a Fortaleza em 1934: o rádio, com a Ceará Rádio Clube. Também existiram outras emissoras na época, porém não vingaram. A Ceará Rádio Clube foi a única a se manter de 1934 a 1947. Essa rádio, como verifica-se pelos escritos de programas, explorava muito mais a música estrangeira do que a nacional. Tínhamos cantores locais, mas o que

mais se tocava nas produções era música estrangeira, principalmente a norte americana. (POVO, RAMALHO, 2013)

Com a fundação do Ceará Rádio Clube, a música cearense teve um grande impulso e apareceram vários músicos e cantores, como Lauro Maia, Luiz Róseo, Francisco Alenquer, Afonso Aires, Carlos Alenquer, Paulo de Tarso, José Menezes, Zezé do Vale, Francisco Soares, Alcides Curinga, Milton Moreira, Aleardo Freitas, José Arthur de Carvalho, Leão Manso, Vicente Ferreira, Ildemar Torres, Moacir Weyne, José Jatahy, Paulo Sucupira, Danilo de Vilar, Luri Santiago, Aracati, Altair Ribeiro e Gilberto Milfont. Além desses músicos e compositores, surgiram conjuntos como os Vocalistas Tropicais, o Trio Cearense, o Quinteto Lupa, a orquestra da PRE-9 (Ceará Rádio Clube) e o conjunto de música regional da PRE-9. Alguns nomes já citados tiveram destaque no campo musical cearense, dentre eles Lauro Maia, que foi um compositor que teve projeção nacional. Gilberto Milfont também começou no Ceará Rádio Clube e, juntamente com os Vocalistas Tropicais, logo foi chamado para gravar. Humberto Teixeira, nascido no Iguatu em 1915, criou juntamente com Luiz Gonzaga o ritmo “baião”. Eleazar de Carvalho, que tocava tuba na Marinha e gravava na Victor, logo ficou conhecido universalmente. Temos outros nomes que atuaram no cenário musical cearense, como Maurício Sucupira, Humberto Sucupira, Celina Maria, Fátima Sampaio, Vanda Santos, Giacomo Gmari, Gilberto Silva, José Lisboa, João Lima, Guilherme Neto, Ayla Maria, Ivanilde Rodrigues, Terezinha Holanda, Adamir Moura, Ivan de Alencar, Catulo de Paula, Moreira Filho, Hortêncio Aguiar, José Marçal, Augusto Borges, Irapuan Lima, Joran Coelho, Holanda Júnior, José Bruno Magalhães, Maria de Lourdes Gondim, Carvalho Nogueira, Haroldo Serra e Osvaldo Rocha. (PINGO, 2013)

Atuantes na música e na pesquisa cearense, temos o professor Pedro Rogério, o historiador e compositor Wagner Castro, a professora Mary Pimentel, o músico Marcílio Mendonça, o historiador Calé de Alencar, o escritor Guaracy Rodrigues, o jornalista Lira Neto, Nelson Augusto e Fábio Marques, o pesquisador Nirez e a jornalista Joanice Sampaio. Esses são alguns nomes que compõem o leque de pesquisadores e historiadores da cultura e da música cearense. É importante destacar que os nomes de músicos e compositores citados acima fazem parte das décadas de 1920 e 1930, tendo, a partir de agora, o complemento da historicidade da música e da educação musical cearense.

No final da década de 1950, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno figura como centro irradiador da música formal da cidade de Fortaleza, produzindo um campo ligado à tradição erudita. Francis Vale (2006, *apud* Rogério, 2008) afirma que “nos anos JK – período referente à metade da década de 50 – foi nesse período em que diversos setores da cultura e das artes brasileiras adquiriram um maior desenvolvimento, é um momento de grande euforia nacional onde a autoestima do país estava em alta”.

Nesse cenário, surge a figura do cearense, nascido em Russas, Orlando Leite, chegando do Rio de Janeiro com o diploma de Licenciado em Música e um método de trabalho, nos moldes do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Trouxe consigo, para o desenvolvimento da atividade coral em Fortaleza, uma forte bagagem de influência do projeto orfeônico de Villa-Lobos. Mediante as experiências realizadas com amplas atividades orfeônicas e visualizando o desenvolvimento da música vocal em Fortaleza, Orlando Leite passa a vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música, o primeiro no estado do Ceará. Em 1956, Orlando Leite passa a dirigir o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Esse evento torna-se, pois, um marco no contexto da criação de um curso de educação superior em música, pois a partir de então inicia-se uma série de mudanças na estrutura curricular da instituição. Uma iniciativa importante foi a conversão do Conservatório em escola de 1º e 2º graus em música. Essa ação voltava-se à preparação de candidatos para um futuro curso superior de música. A luta encabeçada por Orlando Leite envolvia um profundo trabalho de preparação não apenas com alunos, como também com os professores que deveriam aperfeiçoar seus currículos para compor um corpo docente desse possível curso. (SCHRADER, 2002)

Paralelamente ao movimento musical, na cidade de Fortaleza na década de 1950, foi instituída a Universidade Federal do Ceará, em 16 de dezembro de 1954, por meio da lei 2.373. A criação da universidade trouxe inquietações para o cenário educacional da cidade, pois algumas instituições de ensino médio e superior, sustentadas pelo Estado ou por entidades privadas, ficaram na iminência de um processo de federalização por parte da Universidade Federal do Ceará. O primeiro reitor dessa instituição foi o professor Antônio Martins Filho. Do encontro desses dois grandes ícones, Martins Filho e Orlando Leite, nasce a parceria que supunha a efetivação de uma escola de formação em nível superior de música.

Em 1967, o sonho se realiza por meio do decreto 60.103 de 20 de janeiro, publicado no *Diário Oficial da União* em 24 de janeiro de 1967, por meio do qual foi concedido o reconhecimento dos Cursos Superiores de Instrumento – Violão e Piano – e Canto e a autorização para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical.

Porém, em 1968 ocorre um fato que afetará diretamente a trajetória do campo musical em Fortaleza. O reitor Martins Filho é afastado da direção da instituição, ficando em seu lugar o professor Fernando Leite. Com isso “todas as ações administrativas não mais passariam a prestigiar as atividades musicais na Universidade, havendo uma descontinuidade no trabalho da gestão anterior”. (SCHRADER, 2002) Tal realidade pautou as tomadas de decisão que se seguiram, dando vazão a deliberações explícitas que evidenciaram o caráter opositor da nova administração acadêmica às atividades musicais na universidade. As divergências internas e as disputas de poder acabaram provocando a destituição de Orlando Leite do cargo de diretor do Conservatório e do Curso Superior de Música. (SCHRADER, 2002)

Ainda no contexto acadêmico, surge também na década de 1970 a Lei número 9.753 de 18 de outubro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE). Adiante, com a resolução número 2 de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto número 11.233 de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, que teve incorporada ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa Canal 5.

A UECE teve sua instalação concretizada somente em 1977. Neste período de dois anos, direcionou seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará na época:

- Ciências da Saúde – Enfermagem, Nutrição e Medicina Veterinária.
- Ciências Tecnológicas – Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação.
- Ciências Sociais – Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia.

- Ciências Humanas – Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano, Estudos Sociais.

A UECE se torna mais um subcampo para o desenvolvimento da educação musical e formação de artistas no Ceará.

Em 1984, Izaíra Silvino Moraes assumiu a coordenação da Casa de Cultura Artística da UFC. (Matos, 2008) Há registros que confirmam a existência de alguns cursos na área de educação musical na Casa de Cultura Artística da UFC, como nos aponta Matos (2008): “Em 1985, antes de iniciar o curso de licenciatura em música na UECE, meti-me num curso de introdução à regência que a Casa de Cultura Artística da UFC promoveu naquele ano”. O coral da UFC já existia nessa época e contou com a colaboração de alguns professores como Leilah Carvalho Costa, Ana Maria Militão Porto e Izaíra Silvino Moraes. (MATOS, 2008).

Influenciado pelas músicas ruidosas, com elementos da teatralidade que dominou boa parte da cena coral dos anos 1980, surge o coral Zoada, sob a batuta do professor Elvis Matos. Um grupo de estudantes dos cursos de História, Letras e Geografia da Universidade Estadual do Ceará resolveu que queria ter um coral para cantar música brasileira, e assim surge o Zoada.

Surge em 1985 a Ópera Nordestina, protagonizada por Paulo Abel do Nascimento, um soprano cearense que, após sete anos de trabalho e estudo na Europa, retorna ao Ceará com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da educação musical. A proposta de Paulo Abel foi construída com a ideia de Izaíra Silvino de montar uma ópera escola, pois na época não haviam escolas específicas de música.

Em 1994, ingressa na Universidade Federal do Ceará o professor Elvis Matos de Azevedo que, em 1995, apresenta à Pró-Reitoria de Extensão o projeto de criação de um Curso de Extensão em Música. O curso se sedimentou e, em 2005, com a colaboração intensa de Erwin Schrader, torna-se uma graduação: Licenciatura em Educação Musical, curso ligado à Faculdade de Educação (FACED) e que tem como espinha dorsal a expressão vocal coletiva.

No próximo tópico, faremos uma discussão sobre o lugar da música cearense no campo musical brasileiro, objetivando entender a música cearense em um contexto nacional.

2.3 Ocupando um lugar no campo musical

Apresentaremos uma breve discussão sobre o campo musical cearense inserido em um contexto nacional. Contudo, como a nossa análise de música cearense faz uso da praxiologia de Bourdieu, é necessário entender o conceito de campo ao qual utilizaremos no decorrer deste tópico. Para Bourdieu (2002), o campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço esse sempre em movimento e com uma dinâmica que obedece leis próprias.

Nossas primeiras manifestações musicais surgiram com a produção sonora dos nativos que aqui residiam. Essa produção recebeu influências trazidas da Europa pelos colonizadores e também do continente africano, com a chegada dos escravos. A mistura de raças, ritmos e sons no período da colonização possibilitou a elaboração de uma música brasileira que ficou dividida entre a música do povo e a música da corte. Mas a música brasileira não surge do contato imediato desses povos, e sim de um uma interação contínua e prolongada, durante mais de um século.

Miranda (2009, p. 30 – 31) nos ajuda na contextualização dessas manifestações musicais no Brasil:

Os gêneros para cá trazidos no curso da vida da colônia, são protoformadores de nossa música: às práticas ameríndias já existentes, junta-se o cantochão dos missionários, as fanfarras militares dos colonizadores, as contribuições da música afro, as canções ibéricas com forte influxo árabe (a exemplo do modo mixolídio difundido no nordeste), e, no decorrer dos séculos, as músicas de várias outras procedências. Gêneros musicais e danças como a copla, a xácara, o romance ibérico, a fofa, o fandango, a tirana, a chula, o lundu, o vismungo, o batuque, advindos da Europa ou da África, aqui se aclimatam na casa grande ou na senzala, nos burgos, ou no campo, misturam-se com a cultura nativa, ganham cor e sons locais.

Ao longo dos tempos, vários estilos musicais foram se elaborando e com o advento do rádio e da gravação, a difusão ficou mais facilitada, divulgando uma série de músicos, cantores e compositores. Especificamente no Ceará, podemos observar essa mesma lógica.

O nosso carnaval foi uma das primeiras diferenciações do campo musical cearense, pois até o final do século XIX o que acontecia era uma festa pagã nomeada de Entrudo, onde pessoas mascaradas amedrontavam e desmandavam a população. Porém, surge, no início do século XX, o carnaval que começa a ser adotado pelo povo cearense,

com algumas características que temos hoje como, por exemplo, os carros alegóricos, grupo de foliões e desfiles. O carnaval nesse período, também era festejado ao som de músicas europeias como a valsa, schottisch, polca, além do que ficou conhecido como dobrado que é um estilo de marcha. (PINGO, 2013)

Desta forma, estamos entendendo como se estruturou o campo musical brasileiro e qual o lugar que a música cearense ocupa nesse espaço social. Neste marco do carnaval, temos a primeira diferenciação registrada da música cearense no campo da música brasileira. Nesse sentido, concordamos com Roger Chartier (2002, p. 140) quando afirma que:

os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais.

Nas palavras do autor, podemos entender que é inerente ao campo a questão dos conflitos e tensões. No campo musical não é diferente. A música cearense possui esses conflitos e tensões para se estabelecer dentro de um campo maior que denominamos de música brasileira.

Campo é um dos conceitos fundamentais dos estudos de Bourdieu no qual se forma em um espaço estruturado de tensões e lutas pelo poder. A elaboração da teoria que define o que é o campo está relacionada à influência de Marx Weber (1996), que aplicou em outros domínios os conceitos retirados da esfera econômica. Ao observar o trabalho desse pensador, Bourdieu afirma ter se encontrado diante de propriedades gerais, válidas para vários campos. (ARAÚJO, 2009) Importante se fazer conhecer o conceito de campo a partir das palavras do próprio autor – Bourdieu (2013, p.129) –, quando afirma que “Os campos não são estruturas fixas. São produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam”.

Dessa maneira, podemos entender que a música cearense está em constante processo de modificação, desenvolvendo-se ao longo das décadas, reinventando as suas características e legitimando o seu espaço, conforme vimos no tópico anterior.

Acreditamos que a inserção da música cearense em um projeto pedagógico aplicado na escola básica dá ao campo musical regional a possibilidade de contribuir com esse processo de legitimação do espaço musical próprio da nossa cultura, e também fará jus a um produto histórico que integra as disposições que privilegiam o campo.

Nesse sentido, concordamos com Penna (2012) quando afirma que a música é uma linguagem artística construída culturalmente e que é um fenômeno histórico e social. Logo, conforme vem sendo apresentado, os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma como se estrutura a sua dinâmica e de como os agentes ocupam lugar dentro desse espaço.

O conceito de campo é resultado do “estruturalismo genético” de Bourdieu, que se detém na análise das estruturas objetivas dos diferentes campos, mas que as estuda como produto de uma gênese, isto é, da incorporação das estruturas preexistentes (Bourdieu, 1987, p. 24). Os campos são mundos, pequenas partes autônomas no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*.

O *habitus* é outro conceito central na teoria de Bourdieu, pois constitui o campo e o campo o estrutura. Conforme Bourdieu (1992), o *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*.

O campo pode ser considerado tanto um ‘campo de forças’, pois constringe os agentes nele inseridos, quanto um ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

No Ceará, especificamente na música cearense, temos esse ‘campo de forças’, onde os agentes desse espaço social buscam o seu lugar dentro de um campo maior, que denominamos de música brasileira. Podemos observar a busca de legitimação desses agentes nos trabalhos de, por exemplo, Aires (2006), Guedes (2012), Matos (2007), Rogério (2006; 2011), Teixeira (2007). Esses trabalhos se debruçaram sobre o que estamos analisando neste tópico, que é a legitimação do campo musical local.

Tivemos, na música cearense, vários agentes que tencionaram o campo musical, proporcionando um desenvolvimento e um lugar no cenário musical brasileiro. Após o apogeu do rádio, foi a vez dos universitários estabelecerem tensões no campo musical. Segundo Pingo (2013, p.27), “um pessoal inquieto e informado e com muita coisa para apresentar.”

O período a que se refere Pingo (2013) remete ao que ficou conhecido como “Pessoal do Ceará”, em meados da década de 1960 a meados da década de 1970, época em que esses artistas participaram de festivais e também se apresentaram na televisão, em programas como “Porque Hoje é Sábado” e “Gente que a Gente Gosta” (PINGO, 2013, p.27 - 28).

Continuando com as ilustrações que apresentam como os agentes atuam e se legitimam no campo, outro exemplo nesse sentido nos é oferecido por Castro (2013, p. 175 – 185), que registrou em seu trabalho que:

Em meados dos anos 60 em Fortaleza tinha um festival de amostragem que estava em sua terceira edição. (...) Em 1969, os festivais de música alcançaram um caráter midiático, televisivo. (...) Houve também o primeiro Festival Nordeste de Música Popular, o Festival Universitário da Música Popular Brasileira em 1970; (...) o Woodstock, em 1976; (...) Credimus da canção, em 1978, (...) ainda no mesmo ano o Festival da Canção no Banco do Nordeste do Brasil (BNB); (...) Festival do Compositor Cearense em 1979; (...) Festival de Música do Povo em 1982; (...) Festival de Música Popular Brasileira Nossa Voz Nossa Vez em 1983; (...) Festivais de Música de Camocim entre 1986 e 2003 (...) e o Festival da Meruoca entre 2004 e 2012.

Desta forma, percebemos uma construção do campo musical cearense, em que os agentes se organizam e promovem a circulação e a divulgação dessa música. Os programas de televisão e os festivais deram a esses agentes uma maior visão do campo musical a ser legitimado, fazendo com que alguns deles se deslocassem para outras metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, levando a sua linguagem musical, a música cearense, criando tensões e estabelecendo o seu lugar no campo musical brasileiro.

Para os programas de televisão e rádio, caberia uma discussão mais ampla sobre indústria cultural⁹, no entanto não o faremos para evitar um prolongamento desnecessário desse tópico. Contudo, temos que destacar que a indústria cultural massifica e mercantiliza as produções (PENNA, 2012), mas também proporciona a legitimidade dentro de um campo, fazendo-se necessário que os agentes atuem sobre essa indústria.

Conforme estamos analisando o campo da música cearense em relação ao campo musical mais amplo, no caso o brasileiro, percebemos no processo histórico como se opera a legitimação, como se estabelecem as relações entre os agentes no espaço social, dentro de uma dinâmica de invenção e reinvenção cultural. Maura Penna (2012, p.105) nos ajuda a ampliar essa compreensão afirmando que:

⁹ Para se aprofundar sobre indústria cultural, consultar os trabalhos de Adorno (1996), e para uma maior compreensão dessa indústria cultural no campo musical, ver Rogério (2006; 2011)

(...) a articulação do local ao global coloca em xeque os critérios que estabelecem uma relação fixa entre determinadas manifestações culturais e certas bases territoriais, sejam essas nacionais ou regionais, pois os processos de hibridização são constantes e marcam praticamente todas as manifestações culturais e artísticas da contemporaneidade, em maior ou menor grau.

Partindo dessa assertiva, podemos entender a música cearense como uma música que faz parte da música brasileira e que provoca no campo uma hibridização que tem as suas características individuais.

Nesse mesmo sentido de compreender a música no contexto social, Faraco (2001) aponta que os diferentes tipos de música e arte não detém, a priori, maior ou menor valor estético visto que esse valor não é dado por critérios absolutos, sendo antes construído diferentemente em cada momento histórico e em cada grupo sociocultural por meio de uma rede de relações sociais, culturais, econômicas e de história das linguagens artísticas.

Percebemos nesse tópico que o campo musical cearense vem se desenhando ao longo dos tempos em interação com outros campos musicais, não tendo um maior ou menor valor dentro dos contextos em que se insere. Todavia, compreendemos que cada campo é constituído de códigos que constituem a legitimidade musical. A música cearense tem o seu espaço dentro da brasileira, no entanto precisa ser melhor estudada e conhecida pelos próprios interlocutores natos dessa cultura.

Compreender todo o processo de legitimação da música cearense dentro do campo musical brasileiro foi o objetivo desse tópico. Nesse capítulo, apresentamos um campo maior e delinaremos o campo musical cearense. Iniciamos contextualizando a música brasileira com o objetivo de se compreender as iniciativas que ocorreram no Brasil. Em seguida, dissertamos sobre o contexto musical cearense, destacando pontos e características importantes da música local. Por último, levantamos uma discussão sobre o espaço da música cearense no campo da música brasileira. Dessa maneira, podemos compreender de onde estamos falando para que então se possa analisar as influências culturais que as trajetórias dos estudantes têm sobre a sua atuação pedagógica. Entendemos que esse contexto histórico influencia as práticas docentes e precisa ser constantemente discutido em um ambiente de formação e, principalmente, em um ambiente de formação musical.

No próximo capítulo, destacaremos a relação docente e discente em sala de aula, o estágio supervisionado e o estágio supervisionado em música; a prática docente e a

prática docente em música. Nele, buscaremos apresentar o que cerca o cotidiano e a formação da prática professoral. Torna-se necessária essa discussão, pois o foco dessa pesquisa é voltado para a trajetória dos sujeitos com o objetivo de analisar qual o papel desta em uma prática docente com um projeto pedagógico que envolve a música local e que é proposto em um momento crucial de formação – o estágio supervisionado.

3 EDUCAÇÃO, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRÁTICA DOCENTE E MÚSICA

*Educador ensina a pensar, pensando. Educador
ensina a olhar, olhando.*

(Mirian Celeste)

3.1 Relações docente e discente em sala de aula

Discute-se docência em vários recortes e enfoques, entre outras formas, questões, conteúdos, e contextos em que os professores vão sendo ditos e desditos, benditos e malditos. Vão sendo escritos. (TEIXEIRA, 2007)

O trabalho docente é imerso no ambiente escolar, e o professor é mediado pelas relações sociais do campo que está inserido. Fazem parte desse campo diversos atores – dentre eles, a figura do discente, do aluno. Há nesse espaço uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em universos e ambientes distintos de cultura e história, implicados em trajetórias individuais e coletivas formadoras do *habitus*. (BOURDIEU, 2013) A relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades destes. Baker (2006 *apud* BARBOSA, 2011) afirma que essa relação é necessária para o engajamento dos alunos na aprendizagem, além de desenvolver competências autorreguladoras e socioemocionais, essenciais no ambiente escolar.

Analisando a condição docente, em sua origem, encontramos em sua historicidade uma relação: a docência se instaura na relação social entre docente e discente, logo um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que também é invenção do outro. Essa relação com o outro é a matéria de que é feita à docência.

A docência está presente em todas as sociedades e em todas as cronologias, seja ela individual, como na Paideia, ou coletiva, como na didática. Ganha conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e conexões que compõem a vida social,

entrelaçando em seu interior as trajetórias. Nela, interferem os sujeitos socioculturais implicados na relação, havendo constantemente uma troca entre sujeitos múltiplos.

O campo da docência, *stricto sensu*, é a sala de aula. É ela o terreno de origem da relação professor/aluno e a concretiza independentemente de seu currículo, de sua metodologia. Nesse sentido, o que interessa primeiramente é a ligação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais – como e onde ocorre, e não seus conteúdos e métodos. Podem haver vários recursos didáticos ou não: seja utilizando um quadro negro ou uma lousa digital ou educando em uma sala climatizada ou debaixo de uma árvore - desde que haja este vínculo, à docência se estabelece.

A universidade é um campo propício para buscar o aprofundamento das relações aqui apresentadas, contudo esse tema não será esgotado no ambiente acadêmico e carece constantemente de um aprofundamento e compreensão da dinâmica social dessa interação docente e discente, pois é através desta que o discente constrói uma parte importante de sua trajetória individual e coletiva, partilhando-a com os indivíduos imersos em um meio social – a escola.

3.2 O estágio supervisionado

Uma metodologia institucional – aprender na prática – entra em função por uma necessidade real do alunado de hoje: de um lado, os graduandos das licenciaturas, que precisam levar da Universidade meios eficazes de atuar na sala de aula contemporânea; de outro, alunos da escola básica, que aguardam por profissionais bem formados e seguros quanto a conteúdos e métodos de ensino. A contextualização do estágio supervisionado neste estudo é relevante, pois os sujeitos da pesquisa estavam inseridos nessa disciplina.

A preocupação com a prática de ensino tem sua origem na década de 1930, quando começou a criação dos cursos superiores de licenciatura e cuja definição foi explicitada em 1939, com a instituição do regime do curso de Didática. (PICONEZ, 2012) O estágio supervisionado é uma disciplina obrigatória das licenciaturas e tem por objetivo colocar o discente em contato com a prática docente. É uma construção de teoria-prática-teoria. É também a primeira porta de entrada para a profissão de professor, pois dá possibilidade para o futuro professor vislumbrar a prática profissional. É nesse momento que o estagiário/professor vai ter a oportunidade de

articular os conhecimentos adquiridos durante o curso e também os conhecimentos adquiridos através de suas experiências cotidianas e sua trajetória. Candau (2001) afirma que o estágio está muito ligado as discussões da didática, e que a questão teoria e prática tem sido abordada de uma maneira reflexiva e crítica, buscando ações educativas comprometidas com a construção de uma escola adequada.

Atualmente, os saberes explorados na formação inicial de professores não ficam apenas no ambiente universitário. Hoje, a ideia de espaço do saber vai além dos muros da universidade. Nesse sentido, faz parte das ações dos cursos de licenciaturas estabelecer parcerias com outras instituições, formais e não-formais, para que se ampliem as possibilidades e espaços de atuação e disseminação do conhecimento, sendo a disciplina de estágio um ponto crucial que atua para estabelecer esse tipo de parceria.

O contexto da formação de professores sofre influências de vários fatores e, devido a sua complexidade, muitas dessas variáveis que integram essa formação nem sempre são suficientemente compreendidas. Estudos apontam experiências isoladas e direcionamentos fragmentados, ou seja, não existe uma teoria fundamental sobre a prática de ensino. Falta-nos consenso sobre as prioridades na trajetória de formação dos professores. Sendo assim, não raro nos deparamos com recomendações mais do que com reflexões sobre a formação de professores. (PICONEZ, 2012)

No entanto, Piconez (2012, p.10) ressalta que “grande contribuição tem sido dada nos últimos anos com o trabalho desenvolvido na busca de uma Didática Fundamental”. Os debates e estudos sobre a prática de ensino e estágio, no que se refere à formação de professores, tem empreendido muitas críticas sobre a sua inadequação e pouca contribuição no preparo de professores para a escola. Essas críticas apontam para a dissociação entre o ensino e a realidade, afirmando que o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor e orienta a transformação no sentido de formação de teoria e prática relacionadas, e não dissociadas. (Ibidem, 2012)

Nas palavras de Azevedo (1980), uma teoria colocada no começo do curso e uma prática colocada no final deles, sob a forma de estágio supervisionado, constitui uma evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. É necessário rever os conceitos e os objetivos que cercam o estágio, pois é através dessa disciplina curricular que o estudante vai ter o contato com a realidade escolar. Assim, esse conhecimento deve favorecer a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora, possibilitando a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do docente.

Piconez (2012) observa que as disciplinas que fundamentam a formação do professor têm oferecido pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola. Contudo, há uma dicotomia, pois as disciplinas são favoráveis a articulação com a prática no contexto escolar. O que falta é a explicitação do discente para entender a complexidade e fazer a ligação da teoria com a prática e, dessa maneira, o estágio surge como uma oportunidade de articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula. Essa discussão pretende iluminar um pouco a relação entre teoria e prática para que não se processem de forma mecânica e dissociada. Conforme cita Vasquez (1977), “só por um processo de abstração, podemos separar, isolar a teoria da prática”. Dessa maneira, entendemos que o Estágio Supervisionado é um componente teórico-prático do currículo das Licenciaturas.

A prática pressupõe articulação entre o universo de conhecimento do aprendiz, os saberes presentes no contexto curricular da instituição formadora e a elaboração de novos conhecimentos descobertos na prática. Sendo assim, é necessário haver conexão entre os conhecimentos teórico-práticos do currículo do curso de formação com o campo de trabalho. O conceito de prática não está em exercer uma atividade para adquirir experiência, mas como forma de construção de conhecimento e transformação social. De acordo com Morin (2000), os conhecimentos colocados separadamente, fragmentados e descontextualizados não ensinam, apenas informam e constroem paradigmas equivocados em relação ao saber. “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do seu conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente.” (MORIN, 2000) Dessa forma, a aprendizagem não se limita apenas à aprendizagem de uma área específica, mas integra-se e relaciona-se com o que se passa na sociedade, em um exercício constante de construção-reflexão.

De acordo com Gómez (1995), “não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática.” Aqui, mais uma vez, emerge a necessidade de integração entre a teoria e a prática na tentativa de resolver situações que exigiram do professor certa flexibilidade, na medida que seu desenvolvimento profissional “depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.” (Yinger, 1986 *apud* Gómez, 1995)

O conhecimento científico e a prática precisam estar imbricados, entrelaçados na intenção de um objetivo maior, que é o ensino e a aprendizagem. Esse objetivo é possível quando o professor aprendiz compreende que o ensino deve ser um processo de investigação constante acerca dos meios e fins envolvidos na experiência.

Dessa maneira, a universidade deve criar condições para que esse tipo de experiência seja preparada, dando ao futuro professor a oportunidade de experimentar comportamentos e estratégias de ensino, possibilitando também que ele possa pensar a sua própria postura quando estiver diante de situações que exijam a sua atuação no ambiente escolar.

Para Carvalho et. al. (2007), um professor que tem, em sua formação inicial, a oportunidade de relacionar, mesmo que parcialmente, conhecimentos teóricos a uma experiência prática saberá compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem.

Moll (1996) afirma que uma teoria da educação deve avaliar e prever como os professores podem aprender a ensinar de verdade, envolvendo experiências de ensino não só no início, mas também durante toda a carreira do professor. Se o professor experimentar o contato com o aluno, ainda na formação inicial, provavelmente terá mais preparo e clareza para solucionar suas dúvidas, encontrar caminhos e, inclusive, modificar a própria postura em relação ao ensino passivo, tornando-o mais dinâmico e mais bem elaborado.

Para o desempenho eficaz do trabalho do futuro professor, acreditamos que os conhecimentos científicos adquiridos por ele na universidade necessitam estar articulados à prática para que seja possível descobrir a melhor forma de construir seu saber-fazer. Só assim, o então professor poderá imergir no mundo de suas experiências e, organizando seus próprios conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos, entender o processo de conhecimento do aluno, respeitando suas experiências de mundo e procurando orientá-lo quanto à articulação dessas experiências com o saber escolar. Como afirma Schön (1995), “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se o *practium* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada.”

Entendemos cada vez mais que a formação do professor está diretamente ligada à sua prática, pois quanto mais essa se converte em um processo constante de estudo, de reflexão, de experimentação, de ação, mais significativo será o desempenho do professor. Da interação entre professor titular e estagiário, surge a responsabilidade de viabilizar o processo de desenvolvimento do estagiário para que se torne um docente

que possa utilizar seu potencial, construindo e reconstruindo conceitos, habilidades, valores, atitudes e as possíveis competências que a sociedade espera dele: um profissional hábil para exercer suas atividades, que tem como responsabilidade formar cidadãos participativos, críticos e conscientes de seu papel e do espaço que devem ocupar nesta mesma sociedade.

3.3 O estágio supervisionado em música

Como vimos no tópico anterior, o estágio supervisionado é o espaço onde o licenciado tem a oportunidade de se aproximar de uma prática docente, proporcionando ao estudante uma articulação entre teoria e prática. Esse tópico faz-se necessário nessa dissertação porque os sujeitos da pesquisa estão inseridos na disciplina de estágio supervisionado, onde atuam com uma proposta pedagógica voltada para o ensino de música e tendo como repertório principal a música cearense. É importante entender as características do estágio em música para que se possa interpretar com maior clareza a trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Acerca do estágio, Tourinho (1995, p.36) afirma que o objetivo do estágio supervisionado é “que o professor tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado de ensino. ”

Continuando a entender o estágio em música, Wille (2004) constatou em seus estudos a necessidade de realizar experiências práticas durante todo o curso de licenciatura, nas quais os futuros professores possam vislumbrar as inúmeras práticas educativo-musicais e reverter essa visão em possibilidades mais concretas de atuação.

Para Wiellewicki (2005, p. 20), o estágio tem algumas características, como:

1. Tem início previsto para a segunda metade do curso, sendo realizado concomitantemente com as outras disciplinas;
2. Tem a responsabilidade de articular os diversos saberes e integrar teoria e prática;
3. É supervisionado, tendo o supervisor um papel fundamental no processo de construção da docência;

4. É a atividade realizada na formação inicial que mais aproxima o futuro professor da sua profissão, devendo estabelecer uma “relação com a escola, na escola e pela escola”.

Partindo dessa contextualização, destacamos ainda que o estágio em música tem uma particularidade com referência ao estágio em outras licenciaturas.

De acordo com Fonterrada (2008), a disciplina de música passou cerca de trinta anos fora dos currículos escolares, sendo apenas um dos conteúdos da disciplina de artes incluída pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) no currículo escolar. Dessa maneira, o professor de artes tinha de dominar todas as linguagens artísticas. Em nossa concepção, isso torna complicado o trabalho deste profissional. Todavia, a disciplina de artes ficou limitada, na maioria dos ambientes escolares, às artes visuais como a pintura e o desenho.

Atualmente, as escolas públicas e particulares dispõem de um número limitado de educadores musicais, e isso influencia diretamente no estágio supervisionado em música, visto que o estagiário não terá na escola um professor de referência para analisar e refletir sobre outra prática docente. Esse profissional é de fundamental importância no processo de formação docente, pois alguns estudantes chegam na escola sem nenhuma experiência na área de ensino e precisam de uma orientação e de uma ambientação no campo escolar.

Beineke (2004) afirma que é preciso “discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola e que para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política” (p.38).

Além da falta dos docentes em música, temos também a falta de local adequado e de material para desenvolver um trabalho com a educação musical. Buchman (2008) destaca em seu estudo uma outra dificuldade que se refere a estrutura física e material das escolas. E ainda afirma a “inexistência de um programa escolar a ser seguido em cada etapa ou ano. ” Observamos que a falta do docente em música traz para o estagiário algumas dificuldades que surgem desde os espaços físicos aos espaços curriculares. Outro contratempo que também faz parte do estágio em outras licenciaturas é a complexidade de articulação entre teoria e prática. Essa contrariedade em aliar o campo teórico com a experiência em sala de aula pode resultar em um “empobrecimento das práticas na escola” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.41)

Existe a necessidade de que se compreenda que a função da teoria é permitir uma visão da prática, rompendo com o senso comum (BEINEKE, 2001). Contudo, esse aspecto precisa ser enfatizado para que os alunos tenham essa compreensão.

A falta de contextualização do estágio com outras disciplinas é uma discussão também apontada por Mateiro (2003, p.34), quando afirma que “não há dúvidas que a estrutura organizacional do currículo implica uma nova concepção para tratar os conteúdos que se consideram fundamentais para a formação de professores de música.”

Porém, essa dificuldade pode ser superada através do acompanhamento e das experiências práticas que os alunos terão no cotidiano escolar, pois, ainda conforme Mateiro (2002, p.662), “as experiências práticas dão suporte à reflexão.” A reflexão é importante para que o estagiário/professor desenvolva uma prática docente fundamentada e sólida, englobando a teoria e a prática.

Lima (2003, p. 58) aponta a necessidade da “reflexão crítica sobre a prática pedagógica, da realidade, e da fundamentação teórica estudada.” De acordo com Lima (2003), a reflexão deve ser crítica e se aliar às duas faces do processo (teoria e prática) para que o resultado propicie o desenvolvimento de práticas relevantes no contexto educacional.

Beineke (2001, p.93) destaca que “os conhecimentos teóricos-científicos são incorporados às ações e pensamento do professor, constituindo as suas ‘teorias em ação’.” Essas ‘teorias em ação’ se constituem, também, da trajetória pessoal de cada indivíduo, tendo elas uma característica particular vinculada a cada aluno. Mateiro (2003, p.31) afirma que “o conhecimento adquirido através da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o estágio supervisionado pode desenvolver o comprometimento do futuro professor na construção do mundo escolar.”

O momento do estágio é de fundamental importância na formação docente do licenciado em música. Tourinho (1995, p.50) afirma que o estágio supervisionado é importante pela “contribuição que pode oferecer para a formação da imagem do profissional, da competência e responsabilidade do educador para a reflexão e transformação da prática pedagógica.”

A construção da docência favorecida pelo estágio supervisionado é um processo contínuo que apenas tem início no curso de Licenciatura e que, por isso, precisa ser bem alicerçada, de modo a viabilizar um processo formativo que se estenda a toda a trajetória de ação do professor. Diante das afirmações colocadas até aqui, cabem algumas considerações a respeito do estágio como parte do processo formativo: essa

concepção de que o estágio tem que fazer parte do processo formativo tem sido defendida como contraponto ao modelo que vigorou por muito tempo, no qual o estágio era entendido como um apêndice do curso de licenciatura, sem ter relação direta com as outras disciplinas. Atualmente, o que se vem buscando é essa conexão entre teoria e prática como vimos em alguns pontos desse tópico. Souza (2009) destaca a necessidade de uma maior cooperação entre pesquisa e ensino como elemento fundamental para essa conexão.

Contudo, entendemos que o estágio é importante e necessário para a formação do professor, pois fornece a prática pedagógica e influencia a trajetória docente. É de primordial relevância entender esse campo no qual os sujeitos dessa pesquisa se encontram com uma proposta pedagógica que tem como repertório principal a música cearense. O estágio é a última etapa de análise que essa pesquisa irá se debruçar.

A seguir, faremos alguns apontamentos sobre a prática docente, tendo em vista que essa prática é articulada dentro do campo que acabamos de apresentar – o estágio em música.

3.4 A prática docente

A prática docente é construída através da experiência prática de cada indivíduo e se modela no decorrer de sua trajetória através de influências culturais e sociais. Assim, entendemos que é importante conhecer o que se discute sobre prática docente, sabendo que a análise da trajetória dos sujeitos dessa pesquisa irá culminar em uma prática docente em sala de aula.

É notória a importância da prática na formação docente. Contudo, embora seja consenso a necessidade de prática, sua ideia e conceito não são unânimes. No dicionário Aurélio, a palavra prática está relacionada ao ato ou efeito de praticar, relaciona-se à experiência e ao exercício. Prática também está relacionada à rotina, ao hábito, ao saber provindo da experiência, à aplicação da teoria. (CARVALHO, 2006)

Para Freire (1996), “É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” A partir dessa afirmativa, podemos refletir sobre o papel da análise sobre as práticas docentes, sendo esse tópico uma incitação à reflexão dessa prática.

A formação deve considerar que compreende-se por docência uma ação educativa e intencional construída e influenciada por relações sociais, étnicas e

produtivas. (CARVALHO, 2006). Marx (1977) discute a questão da prática. Para ele, é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O estagiário, ao exercitar na escola a sua função de pré-professor, está incluindo nela a sua realidade e o caráter de seu pensamento. Ao retornar o conceito marxista de prática, temos que a base da sua constituição é uma ação humana e que toda modificação social é promovida pela *práxis* humana, transformadora por essência. Na educação, muitas vezes, prática é sinônimo de experiência. (CARVALHO, 2006)

No que se refere à experiência, Adorno (1995) aponta que onde a experiência é bloqueada ou simplesmente não existe, a *práxis* é danificada. Com isso, é importante a valorização da continuidade do estágio para que não se elabore uma prática com paradigmas negativos/danificados. Freire (1996) aponta o homem como um ser ‘programado a aprender’, tornando clara a compreensão da prática com um modelo libertador, autônomo.

É esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa, como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p.92)

É inegável a intenção docente de fazer com que os alunos aprendam mais sobre o assunto, porém é difícil desvencilhar-se da ideia, muito divulgada no campo educacional, de que a aprendizagem depende exclusivamente do aluno. É comum o professor atribuir a aprendizagem ao “poder de absorver” e ao “poder de observação” do próprio aluno, como se o objeto se mostrasse por inteiro na experiência imediata.

As considerações feitas até este momento permitem perceber que é importante a execução da prática para um bom desenvolvimento da docência. Nota-se uma multiplicidade na definição dos conceitos de prática, sendo necessário a elaboração de um conceito ou pré-conceito estabelecido para cada propósito, pois, como foi ressaltado nesse tópico, a prática é vinculada a uma origem social, a uma sociedade. A seguir, para uma compreensão mais aprofundada dessa pesquisa, discutiremos o que se vem pensando sobre as práticas docentes em música.

3.5 A prática docente em música

A prática pedagógica é ponto crucial nessa pesquisa e precisa ser refletida e analisada para se obter um bom resultado nesse trabalho, que foca na análise da trajetória de estudantes do curso de música, com culminância numa prática docente que se desenvolve em sala de aula com a música cearense em um plano político pedagógico.

Para refletir sobre a prática pedagógico-musical de professores, é necessária a concepção de prática pedagógica como práxis social¹⁰. Essa prática é uma atividade complexa, pois envolve sujeitos voltados para sua própria transformação. É uma práxis humanizada, que pressupõe uma intencionalidade que é encontrada na concepção de música como forma simbólica ou discurso “[...] o ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado” (SWANWICK, 1993, p.29).

A intencionalidade está presente também no trabalho do educador musical: “Observar um educador musical eficaz no trabalho é observar este forte sentido de intenção musical ligado a um propósito educacional: habilidades são utilizadas para fins musicais, conhecimento factual informa a compreensão musical”. (SWANWICK, 1993, p.29).

A Educação Musical, na concepção de Swanwick, é uma prática contextualizada, que se baseia numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical, e o meio cultural mais amplo em que o aluno convive, pois assegura (SWANWICK, 1993, p.8) que “A música que as crianças tocam, cantam e escutam será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada”. O autor propõe a “conversação” do pensamento musical de outras épocas e lugares, que pode levar à aproximação com a diversidade musical do mundo atual e ao respeito às diferenças individuais e aos grupos sociais (SWANWICK, 1993, 2003).

O educador musical, nesse caso, promove trocas musicais, encontrando pontos comuns entre os diversos tipos de música para ampliar o repertório e aprofundar a relação do aluno com a música.

A prática docente conjuga objetivos que visam promover a aprendizagem do aluno. Mas o que se tem visto é que:

¹⁰ Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2003, p.13)

Na escola básica, muitas vezes somos induzidos a isolar os objetos, a separar as disciplinas e a dissociar os problemas em vez de reunir e integrar uma prática docente que fragmenta esses conteúdos, esses saberes e que, muitas vezes, partem do clássico, como descreve Matos (2008) e não permitem uma reconstrução, uma ambientação, uma realidade próxima, uma criação, uma composição como foca Swanwick (2003) em sua teoria usando como um dos tópicos da teoria nomeada no Brasil como, T – técnica, E – execução, C – composição, L – Literatura, A – apreciação, TECLA.

A música, no contexto das atividades escolares, é um complexo interdisciplinar e está inserida em todas as disciplinas através do som, forma, pensamento, ação e atitude. No entanto, se observa a necessidade de analisar a prática pedagógica e como esses processos de aprendizagem estão sendo aplicados, pois, como se sabe, uma prática docente segmentada e fragmentada não forma indivíduos com um saber amplo do conhecimento. (MORIN, 2013)

Para a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (*apud*, NUNES, 2008, p.95 - 120), o desenvolvimento do sujeito ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam. Na teoria de Bourdieu, esse processo de apropriação é citado como aquisição de capital, de cultura:

(...) dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa[...] o capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie de avanço que, garantindo-lhe de imediato o exemplo da cultura realizada em modelos familiares, permite que o recém-chegado comece desde a origem, ou seja, da maneira mais inconsciente, a aquisição dos elementos fundamentais de sua cultura(...) (Bourdieu, 2013, p.65, 70)

Vygotsky (*apud*, NUNES, 2008) ainda assegura que, ao longo do desenvolvimento, existem dois aspectos diferentes a serem considerados. O primeiro são as funções elementares – memória imediata, atenção involuntária e percepção

natural – e segundo são as funções superiores – memória voluntária, atenção consciente, linguagem, pensamento conceitual.

Por meio de atividade em processo de interação com o ambiente social, as funções psicológicas vão se transformando, evoluindo, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais e um avanço dos modelos de raciocínio realizados pelo sujeito. (Vygotsky *apud*, NUNES, 2008, p.97).

O conceito de aprendizagem para Vygotsky é muito mais que um simples processo. Implica, portanto, em uma dimensão que envolve quem aprende e quem ensina, tendo conseqüentemente o intercâmbio social, interação em que a criança aprende e se desenvolve.

Para Piaget, a construção do conhecimento tem uma ênfase “no desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência” (1983, p.211). O autor tomou esse conceito pré-existente e o aplicou ao desenvolvimento da inteligência dos indivíduos à medida que amadurecem, e afirmou que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo. Utilizou como princípio de base o conceito da adaptação biológica.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo classifica o desenvolvimento em quatro etapas ou estágios: Sensorial-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, comprovando que os seres humanos passam por uma série de mudanças previsíveis e ordenadas. Os indivíduos vivenciam os estágios na mesma sequência, porém o início e o término de cada estágio sofre variações dadas às diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que o indivíduo está inserido.

Quanto à aprendizagem, essa se dá através dos processos de assimilação e acomodação. Piaget (1983) considera o processo cognitivo inteligente na sequência de que o indivíduo desenvolve e aprende.

O próximo subitem evidencia a teoria de Keith Swanwick, com o objetivo de fundamentar as análises desta pesquisa.

3.5.1 O ensino de música segundo Keith Swanwick

Keith Swanwick é um educador que se debruçou sobre a educação musical, buscando solucionar questões curriculares nos cursos ingleses oficiais de música. Seu

trabalho não é pioneiro, mas acrescenta ideias originais às teorias de desenvolvimento 'clássicas', ideias essas elaboradas a partir de constatações fundamentadas em sua prática docente e em sua pesquisa de campo. Busca-se, com o estudo dessa teoria, embasar e referenciar a pesquisa aqui apresentada, desenvolvida no campo da educação musical voltada para a prática docente em música. Swanwick desenvolveu algumas ideias sobre como se aprende música, como se torna próprio esse saber – dentre elas, temos a teoria espiral.

A 'Teoria Espiral', criada por Swanwick, está baseada nas ideias de Piaget, de que o conhecimento se dá por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo. Ou seja, aqui há a convicção de que o aprendizado musical, assim como qualquer outro ramo do conhecimento, deve obedecer a etapas sucessivas, consoantes com o nível de amadurecimento psicológico do indivíduo.

Em formato de uma espiral helicoidal ascendente, existem quatro camadas de desenvolvimento, chamadas "dimensões da crítica musical", denominadas: "Materiais", "Expressão", "Forma" e "Valor". Essas dimensões seriam as formas de responder à música, por meio da apreciação, execução e composição.

Detalhando cada parte, observa-se que a teoria de Swanwick parte de um primeiro estágio de desenvolvimento, denominado materiais, onde a resposta da criança é caracterizada pela impressão do som, particularmente considerando suas propriedades: timbre, intensidade (forte-fraco), altura (agudo-grave) e duração, manipulados com pouca caracterização expressiva, portanto com predomínio dos aspectos figurais sobre os operativos.

O segundo estágio, denominado Expressão, caracteriza-se pela reorganização dos aspectos figurais por meio da capacidade de explorar as mudanças de andamento e dinâmica que estão para além das propriedades físicas do som. Ou seja, nesse estágio as crianças iniciam suas explorações sobre andamentos e dinâmicas e ampliam sua consciência de que os materiais musicais permitem diferentes possibilidades expressivas. (Swanwick, 2003).

O terceiro estágio do desenvolvimento musical, denominado forma, apresenta evolução em relação ao anterior no que concerne à possibilidade de maior domínio, não só das propriedades do som, mas de seu caráter expressivo. Esse estágio é análogo aos aspectos operativos do pensamento, nos quais predominam regulações mais complexas das relações parte-todo.

O quarto estágio, denominado valor, revela a crescente capacidade de pensamento e de comunicação possíveis por meio da representação simbólica. Nesse estágio, os sujeitos não se prendem tanto às convenções da forma, mas ampliam o senso afetivo da música, ou seja, suas produções emocionantes e significativas.

Cada nível de desenvolvimento engloba a noção do crescimento musical, envolvendo um padrão sequencial. Na teoria de desenvolvimento musical, as fases são analisadas à imagem de uma espiral reveladora e de duas dimensões: os lados esquerdo e direito, relativos à construção pessoal e à interação social, respectivamente. O equilíbrio neste processo dialético entre assimilação e acomodação é garantido pelas contínuas trocas entre a estrutura de pensamento e as interações com o outro.

Posteriormente, apresentamos as ideias de Zoltán Kodály para se compreender como funcionou uma proposta pedagógica que teve como repertório principal a música local.

3.5.2 Kodály e a música tradicional

Zoltán Kodály foi compositor e crítico musical, tendo seus estudos voltados à música popular húngara. Para Kodály, a música boa (SZÖNYI, 1976) é a música folclórica, passada de geração a geração, quanto a popular(esca) e a erudita, que sobrevive ao tempo e aos modismos. Foi preciso nascer Mendelssohn para desenterrar a obra esquecida de Bach, o que gera a dúvida: quantas mais excelentes composições estão enterradas? Quem são os possíveis atores que podem desenterrar tais composições? A maior parte da juventude, independentemente de sua classe social, não pode levar a culpa pelo vazio cultural em que vive. Os milhões que formam essa massa exaltada não são obrigatoriamente devassos ou desculturalizados, mas apenas vítimas de uma situação em que a mídia tem todas as facilidades de enfiar-lhes goela abaixo qualquer produto.

Szönyi (1976) afirma que, na teoria de Kodály, a música tradicional húngara deve ser como a língua materna musical da criança. Somente após dominada, deveria introduzir material musical estrangeiro.

O método Kodály, que hoje se constitui a base de todo o ensino musical na Hungria, pode ser estudado indistintamente sob quatro pontos de vista: primeiro, através de um exame de formação musical atual na Hungria, em seguida, através de uma análise detalhada dos trabalhos de Zoltán Kodály no campo de ensino musical. Em terceiro,

através de uma análise das consequências provocadas pela música na vida social da Hungria, e por último, através da observação do ensino musical e sua consequente influência sobre o indivíduo.

A seguir, será apresentado o desenvolvimento do método Kodály na Hungria, que, segundo o teórico, é consistente e de fácil estudo. Todas as escolas infantis húngaras, ou jardins de infância, têm um sistema uniforme dirigido para crianças de 3 a 6 anos. Esse sistema proporciona atividades musicais regulares durante as aulas, com jogos e canções, mas algumas escolas complementam essas atividades com dois periódicos semanais de trinta minutos, nos quais se ajuda a criança a desenvolver o ouvido e o ritmo, a cantar com clareza e exatidão e a adquirir os princípios gerais do ritmo e da melodia. (SZÖNYI, 1976)

Entre 7 e 14 anos, as crianças frequentam a escola primária regular, dividida em oito séries. Durante o primeiro ano, têm duas aulas semanais de canto (com trinta minutos cada uma), e nos sete anos restantes, duas aulas semanais de canto de cinquenta minutos cada uma. As crianças recebem lições dos 6 aos 14 anos em todas as escolas do país. (SZÖNYI, 1976)

Nas escolas secundárias ou institutos, para jovens de 14 a 18 anos, também são dadas aulas de música, embora estas não ocupem tanto espaço no programa geral como ocorre nas escolas infantis e primárias. Durante os dois primeiros anos, são dadas lições sistemáticas de canto. Também há seções semanais, com duas horas de duração cada, de canto coral, onde tomam parte os alunos que desejam participar dessas quatro séries. (SZÖNYI, 1976)

Desde 1951, paralelamente às escolas primárias regulares, existem também escolas de ensino primário especializadas em música e canto. Nelas, as crianças têm aulas de canto diariamente, desde os 6 aos 14 anos. Nos quatro primeiros anos, as aulas duram 45 minutos, e nos quatro anos superiores, além de quatro aulas de 45 minutos por semana, são dadas duas aulas complementares de prática coral. (SZÖNYI, 1976)

Esse tipo de instrução escolar foi instituído por iniciativa de Zoltán Kodály para viabilizar a prática de suas ideias pedagógicas. De acordo com elas, todas as escolas primárias deveriam especializar-se em música e canto, o que mostrava a grande importância que Kodály dava à educação através da música.

Kodály dizia que a canção popular é a língua materna musical da criança e que, da mesma forma que esta aprende a falar, deve aprender música ainda pequena. O método Kodály baseia-se no canto. O autor afirmava que a primeira coisa que a criança

tinha que aprender eram as canções tradicionais de sua própria região, da mesma maneira que aprendiam seu idioma antes de qualquer outro. Somente depois de ter assimilado realmente essas canções é que elas deveriam voltar para a música de outros países.

Robert Schumann, citado por Kodály, faz referências à música tradicional e afirma que somente os que são acostumados a cantar canções folclóricas podem, de fato, apreciar a forma de ser de outros povos. (SZÖNYI, 1976)

As canções populares constituem uma verdadeira e completa unidade em si mesmas, são uma união harmoniosa de palavras e música. Não é apenas o fato de cantar ou tocar a música tradicional. Para Kodály, a música tradicional é a base da educação musical, pois traz seus próprios e puros valores musicais.

A herança da música popular adquirida na escola serve como guia para a compreensão de toda a literatura musical. A música não só necessita da vida emotiva como também da vida intelectual, da mesma forma que os outros temas escolares. Portanto, não se chega a ela apenas por meio de sua leitura e escrita. A música na escola não é apenas uma disciplina, mas um meio poderoso para colaborar na educação nos diferentes aspectos do saber humano, e não somente no domínio das artes.

Após as discussões e análises de todos os tópicos e subtópicos desse trabalho, que abrangem desde o contexto histórico musical brasileiro até as práticas docentes em música, com o intuito de explicar e fundamentar esta pesquisa, é importante, também, um procedimento metodológico para garantir o rigor científico deste trabalho, que é o capítulo que apresentaremos a seguir.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Montado num cavalo ferro.

(Ricardo Bezerra e Fagner)

A construção do conhecimento envolve teoria e prática, mas também pensamento, que se transforma em teorias, proposições e conceitos. Para delinear o caminho do pensamento e da ação na pesquisa, necessita-se de critérios nessa construção do saber, desenvolvida através da metodologia. Para Demo (2002), “Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo.”

O trabalho científico, propriamente dito, é avaliado, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho.

Metodologia é a ciência que estuda os métodos utilizados no processo de conhecimento. É, portanto, “[...] uma disciplina que se relaciona com a epistemologia e consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não no âmbito das implicações de suas aplicações”. (COSTA, 2001) Não há ciência sem método, contudo o método sozinho não consegue produzir ciência.

O método é responsável pela transparência e pela objetividade da pesquisa. Significa, portanto, que ele traduz a forma por meio da qual o pesquisador obteve seus resultados, possibilitando a outros pesquisadores seguirem os mesmos passos utilizados pelo pesquisador – a metodologia.

Minayo (2007, p.15) evoca que “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se, com a teoria com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Entende-se por metodologia a determinação das formas que serão utilizadas para reunir os dados necessários para a consecução do trabalho. Nessa fase, é importante explicitar e justificar o tipo de pesquisa a ser desenvolvido (qualitativo, quantitativo, ou ambos). Essa explicitação implica em uma direção na seleção do seu modelo, seleção está que

não é só intimamente ligada à natureza do objeto e aos seus paradigmas teóricos, mas que também encaminhará a pesquisa ao seu polo tecnológico, ou seja, às técnicas que serão usadas para coletar e à análise dos dados coletados.

A partir das reflexões apresentadas no início deste tópico, realizamos neste estudo uma análise das trajetórias dos sujeitos da pesquisa até o momento de sua vivência com o projeto pedagógico – que insere a música cearense como conteúdo principal no ambiente escolar através da disciplina de Estágio Supervisionado. Além disso, foi feita uma pesquisa de campo para observar e comparar as entrevistas com a leitura de campo do pesquisador e uma pesquisa bibliográfica para construção do campo teórico, onde trataremos os conceitos que fundamentam este estudo.

Os dados terão uma abordagem qualitativa. Conforme Silva e Silveira (2007, p.148-151), “[...] a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, [...], humanística, [...]”. A pesquisa qualitativa aborda mais o contexto do processo ao clarificar os procedimentos e interações dos sujeitos investigados.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70)

Conforme Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.”

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativo a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. (BOGADAN, BIKLEN, 1994)

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos

comportamentos naturais das pessoas: conversar, observar, visitar, etc. (BIKLEN *apud* GUBA, 1978).

A preocupação com o caráter subjetivo dessa pesquisa será apresentada através de descrições, entrevistas e registros para que seja possível manter maior proximidade com a realidade dos fatos ocorridos, embora não se excluam na abordagem qualitativa as possíveis dificuldades quanto aos riscos que o pesquisador enfrenta diante das interpretações e a da constante aproximação com o objeto da pesquisa.

Ciente de que não é possível uma total neutralidade nessas condições de trabalho, as estratégias utilizadas para essa pesquisa tenderão, ao máximo, para uma construção de conhecimento voltada ao estudo objetivo dos valores subjetivos dos seus sujeitos.

Por um lado, os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quatro sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. [...] Adicionalmente, o objetivo principal do investigador é o de construir o conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão. (BOGADAN, BIKLEN, 1994, p. 67)

Creswell (2007, p.31-32) aponta as seguintes estratégias na pesquisa qualitativa:

- a) Etnográfica, onde o pesquisador estuda um grupo cultural intacto em um ambiente natural;
- b) Teoria embasada, na qual o pesquisador tenta deduzir uma teoria geral e abstrata de um processo;
- c) Estudos de caso, nos quais o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo;
- d) Pesquisa fenomenológica, na qual o pesquisador identifica a “essência” das experiências humanas relativas a um fenômeno, como descritos pelos participantes de um estudo. Entender as “experiências vividas” identifica a fenomenologia como uma filosofia e como um método. Nesse processo o pesquisador “separa” suas próprias experiências para entender as dos participantes do estudo;
- e) Pesquisa narrativa, uma forma de investigação na qual o pesquisador estuda a vida das pessoas e pede a uma ou mais pessoas para contar histórias sobre sua vida.

Partindo dessas estratégias, a investigação far-se-á, também, através do estudo de caso. Gil (2009, p.5) contextualiza que o “estudo de caso, [...] constitui uma das muitas modalidades de delineamento. Trata-se, pois, de um dos diversos modelos

propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também são o experimento e o levantamento.”

A rigor, o experimento é um delineamento em que se utiliza o método experimental, assim como o levantamento é um delineamento que se vale de técnicas de interrogação, como o questionário e a entrevista. Dessa forma, o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos. (GIL, 2009)

Para Gil (2009), o estudo de caso pode ser definido mediante a identificação de suas características essenciais:

- a) É um delineamento de pesquisa. Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica ou tática para coletar dados;
- b) Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado;
- c) Investiga um fenômeno contemporâneo e, embora possa levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos, o objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa;
- d) Não separa o fenômeno do seu contexto. O estudo de caso difere de outros delineamentos, como o experimento e o levantamento, que deliberadamente restringem o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização;
- e) É um estudo em profundidade. O estudo de caso difere significativamente de outros delineamentos no que se refere a este item. Nos levantamentos, por exemplo, utilizam-se instrumentos padronizados, visando facilitar o processo de tabulação e análise de dos dados. Esses instrumentos, por sua vez, tendem a apresentar um número reduzido de itens para que se possa atingir um grande número de respondentes. Nos estudos de caso, ao contrário, as entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade;
- f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidências. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser comparados com os dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

A escolha do estudo de caso justifica-se pela caracterização da pesquisa como um delineamento e não uma mera reprodução de metódica. O caráter unitário do fenômeno pesquisado e a não separação dos fenômenos do seu contexto também é algo relevante na pesquisa, pois objetivamos analisar a trajetória dos sujeitos e as suas práticas em conjunto com as ações do ambiente e da comunidade escolar em que a escola está inserida.

Estudar e analisar em profundidade é mais um fator que caracteriza a pesquisa como um estudo de caso, pois a análise terá ênfase em uma prática pedagógica que tem como conteúdo principal a música cearense. A coleta de dados elaborou-se através de múltiplos procedimentos, evidenciando, novamente, o tipo de pesquisa apresentado.

Os sujeitos desta pesquisa são três alunos voluntários do curso de música da Universidade Federal do Ceará, *Campus* do Pici, que cursaram no semestre 2013.2 a disciplina de Estágio Supervisionado I. Nos procedimentos desta análise, os dados foram coletados através de observação e entrevista semi-estruturada. O *locus* desta pesquisa será em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, localizada em Fortaleza/CE, onde os alunos (estagiários) cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I.

Partindo da pergunta central deste trabalho (Qual a relação da trajetória com um desenvolvimento de uma prática pedagógica musical que tem como repertório principal a música cearense?), haveria uma diversidade de formas para que se consiga chegar a uma resposta, no entanto torna-se necessária uma delimitação temática. E é compreensível que, pelo menos em um mestrado, não é possível ter como sujeitos todo o universo dos alunos que estudam ou estudaram música no Ceará, ou até mesmo os alunos que estudam ou estudaram música na UFC. Nesse sentido, era possível fazer duas escolhas: a primeira era optar por uma análise de fenômenos passados, que permite um distanciamento da pesquisa, buscando alunos já formados do curso de música; e a outra era analisar o presente, a trajetória atual dos alunos que se encontravam na disciplina de estágio, tendo ali os sujeitos da pesquisa em efetiva ação pedagógica. Essa foi a opção escolhida.

Outra questão se coloca neste ponto: quais estudantes seriam escolhidos? Em qual estágio? Existiam diversas maneiras de escolher esses estudantes, no entanto, optamos por apresentar a proposta na disciplina de Estágio Supervisionado I, onde muitos alunos começam a ter o primeiro contato com a prática pedagógica. Partindo dessa escolha, apresentamos a citada proposta no curso de música para que os

estudantes se disponibilizassem, de maneira voluntária, a executar o projeto durante um período de seu estágio, cientes de que a sua trajetória seria analisada por completa. Nesta primeira etapa da pesquisa de campo, obtive a disponibilidade de alguns estagiários interessados em trabalhar com o tema. Houve três voluntários que estavam em uma mesma escola municipal de ensino infantil e fundamental localizada em Fortaleza – CE.

No próximo capítulo, apresentarei as análises desta pesquisa e os seguintes subtópicos: Observação da prática, onde apresento um relato de minha observação na escola, dialogando com autores da educação e da educação musical; O percurso: análise das trajetórias familiares. Trajetória educacional e gosto musical. Trajetória profissional. Trajetória docente. Trajetória no curso de música. “A música local na escola cearense”: a prática docente em sala de aula. Todos os tópicos são discutidos e analisados à luz de autores da educação, educação musical e sociologia. (BOURDIEU, 2013; FREIRE, 1996; KODÁLY, 1976; TARDIF, 2002)

5 ANÁLISE DE DADOS

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

(Rubem Alves)

A ideia de investigar a relação da trajetória com a prática docente, articulada por estudantes na disciplina de estágio com o projeto “Música cearense na escola local”, surge com a intenção de analisar quais os capitais adquiridos ao longo das trajetórias individuais que se convertem em vantagens e/ou desvantagens para o desenvolvimento dessa prática.

Pesquisar sobre a prática docente é, segundo Freire (1996, p.29), uma forma de intervir na educação, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pimenta e Anastasiou (2008, p.48) nos ajudam nas inquietações presentes nesse trabalho:

Qual a finalidade de ensinar? Ensinar para quê? Ensinar quem? Ensinar como? São questões que se imbricam e evidenciam a complexidade desse fenômeno. O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo.

Qual seria o repertório a se ensinar na disciplina de música na escola básica? Concordando com os estudos de professores e educadores musicais (FREIRE, 1993; KODÁLY, 1989; SWANWICK, 2010), a música cearense pode ser o ponto de partida para esse aprendizado musical. Todavia, é necessário investigar como se forma o

professor de música no Ceará e que capitais são importantes para o desenvolvimento de um trabalho com a música local.

A análise dos dados na pesquisa requer do pesquisador intensa atenção, com o objetivo de melhor interpretação dos dados que podem estar evidenciados, mas que também podem estar intrínsecos nesse processo.

De acordo com Ludke e André (1986, p.48),

A fase mais normal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Para Flick (2009), a interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa. “A interpretação dos dados é o ponto de ancoragem para decidir-se sobre quais dados ou casos serão os próximos a ser integrados na análise, e sobre a forma ou os métodos por meio dos quais eles devem ser coletados.” (p.277)

O caminho a ser seguido nesse capítulo tem a seguinte ordem: apresentação de um quadro que contém um breve resumo dos pontos mais relevantes dessa análise, objetivando expor ao leitor uma visão ampla do que será descrito e analisado minuciosamente em cada tópico: **Observação da prática**, onde apresentamos a visão do pesquisador inserido no campo de pesquisa; **O percurso**, onde os seguintes subtópicos – “trajetória familiar”; “trajetória educacional e gosto musical”; “trajetória profissional”; “trajetória docente”; “trajetória no curso de música” e “projeto pedagógico em música cearense: a prática docente em sala de aula” – serão trabalhados, objetivando entender, com maior proximidade, o processo de aquisição de capitais e de formação do *habitus*.

A interpretação e análise dos dados que alcançou o nosso olhar e que discuto dialogicamente nesta dissertação podem gerar diversas indagações e proliferar as mais diversas temáticas a respeito da trajetória e do processo de formação do professor de música.

Quadro 1 – Resumo das entrevistas.

	Requinta	Clarinete	Clarone
Trajectoria Familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deslocamento (São Paulo – Fortaleza) 2. Pais com formação superior incompleta 3. Contato com primo músico. 4. Avó tocava órgão em reuniões familiares 5. Herança instrumental (órgão deixado pela avó) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deslocamento (Fortaleza – Itália) 2. Trabalho do pai com <i>flashback</i> 3. Contato com tio músico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deslocamento (entre bairros de Fortaleza) 2. Pai vendedor / Mãe costureira 3. Pai – Hábito de ouvir discos 4. Pai – proprietário de um violão
Trajectoria Educacional e gosto musical.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trajetória educacional iniciada em São Paulo e com continuação em Fortaleza 2. Influência de uma amiga (gosto) 3. Arquitetura (CE) / Ciência Sociais (BA) 4. Curso em permacultura 5. Curso em pedagogia waldorf 6. Grupo de samba com amigos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trajetória educacional: Fortaleza – Itália – Fortaleza – Itália 2. Não ouviu música brasileira durante a infância 3. Único contato com música brasileira foi através de um cantor que a mãe ouvia na Itália. 4. Posse de um equipamento de som (pastro) 5. Volta ao Brasil com fortes influências do Rock 6. Formação de banda na escola 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mudança de bairros favoreceu a trajetória educacional por ter acesso a outras escolas 2. Estudou violão na escola. 3. Proibição de pegar o violão do pai 4. Início dos estudos no instrumento (violão) com o cunhado 5. Pai paga aula particular de violão
Trajectoria Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2. Fábrica de alumínio 3. Permacultura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajudou o padastro na Itália (informal) 2. Controlava equipamento de som com o pai (informal) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concerto de máquina de costura 2. Vendedor em loja de informática 3. “Micareiro” 4. Gerente de confecção
Trajectoria Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viagens com o grupo ARTEEA 2. Escola Waldorf 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula na igreja 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas particulares 2. Fundação vinculada à igreja 3. Fundação Raimundo Fagner 4. Federação de bairros e favelas 5. Estágio pela prefeitura de Fortaleza
Trajectoria no Curso de Música	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldades na disciplina de solfejo 2. Participação em grupos: grupo de choro; Coral da UFC; 3. Início de estágio no NDC 4. Disciplina de estágio (referente ao docente): Entusiasmo / Reflexão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ressalta a dificuldade dos colegas em solfejo e a sua impaciência com a turma, contudo acrescenta que a dificuldade se relaciona com o processo de musicalização dos alunos 2. Participação em grupos: Coral da UFC 3. Bolsista PET 4. Disciplina de estágio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua concepção, o curso de música seria a oportunidade de estudar gratuitamente 2. Relaciona a prolongação do curso com as reprovações em solfejo, mas analisa positivamente pela quantidade de contatos que teve durante a formação

		(referente ao docente): Entusiasmo / Reflexão	3. Participação em grupos: quarteto de violões da UFC. 4. Líder na escola do estágio 5. Disciplina de estágio (referente ao docente): Liberdade de escolha / Reflexão
Projeto pedagógico em música cearense: a prática docente em sala de aula	1. Compreendeu o projeto como uma oportunidade de conhecer a cultura local 2. Afirma nunca ter dado aula especificamente de música 3. Responsável pela elaboração de relatórios, registros e alguns exercícios corporais que faziam parte da aula	1. Analisou como uma aproximação com a Música Cearense 2. Relevou o aspecto linguístico das músicas 3. Entende como uma oportunidade que não teve durante a sua infância, ou seja, foi um processo de aprendizagem duplo (para os alunos da escola e para os sujeitos que aplicaram o projeto) 4. Responsável por alguns exercícios mecânicos e corporais, além da transcrição de materiais	1. Destacou sobre o tempo que tocou no quarteto de violões da UFC e que trabalhou com repertório cearense, além da participação na Fundação Raimundo Fagner 2. Entendeu o projeto como um “desafio” tendo em vista que não estudou sobre esse repertório durante a graduação 3. Relatou sobre dificuldades em se obter material e significou essa experiência com as outras citadas acima agregando mais capitais a sua formação 4. Responsável pelos conteúdos e repertórios das aulas

Fonte: Arquivo Pessoal, 17/12/2014.

5.1 Observação da prática

Este tópico traz algumas observações feitas pelo pesquisador no campo de pesquisa e o passo a passo de sua realização. A frequência ao campo se tornou importante para construir uma visão e uma análise própria do pesquisador, podendo ser confrontada com os depoimentos relatados nas entrevistas.

De início, fui ao curso de música da Universidade Federal do Ceará, localizado no *Campus* do Pici, em uma turma de estágio supervisionado com o propósito de saber quais estudantes estariam disponíveis para trabalhar a proposta da pesquisa. Após essa visita, obtive a disponibilidade de alguns estagiários interessados em trabalhar com o tema em suas aulas. Houve cinco voluntários que estavam em uma mesma escola, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, localizada no bairro Passaré, em Fortaleza, Ceará.

Havia na escola a possibilidade de se trabalhar com a flauta, violão e voz, no entanto, por viabilidade de horário e disponibilidade, a turma escolhida foi a que estagiava na segunda-feira, no horário da manhã. A lente de observação foi voltada para os três estagiários desse turno, sendo um deles mais efetivo¹¹ nas aulas, atuando diretamente na prática pedagógica, enquanto os outros eram responsáveis pela escrita, transcrição de algumas músicas, relatórios de estágio e participavam ativamente de algumas aulas e/ou momentos específicos da aula. O instrumento utilizado nas aulas foi o violão, pois é o instrumento que o estagiário sabe trabalhar.

No primeiro dia de aula (Aula 1), doze alunos participaram e eu fui apresentado como pesquisador. Esses alunos estudam no contra turno, ou seja, eles tinham um período de aula regular no turno da tarde e frequentam a escola às segundas-feiras pela manhã para a aula de música. Tais aulas iniciam-se às 7:30 da manhã e vão até às 10 horas, com um intervalo de 20 minutos. A turma é composta por alunos que cursam o sexto e sétimo ano, numa faixa etária de 11 a 13 anos. As aulas acontecem no laboratório de informática, que tem uma estrutura composta por oito computadores; uma televisão; quatro mesas intermediárias, onde os estudantes colocam seus cadernos de anotações e partituras; vinte e oito cadeiras plásticas; treze cadeiras acolchoadas; dois ares-condicionados; um quadro branco e as paredes revestidas de azulejos. Há também alfabetos e palavras coloridas nas paredes. Nesse dia, os alunos estavam praticando em grupo um exercício curto a três vozes no violão. Algumas aulas também aconteceram na biblioteca, e em outra sala, no segundo andar da escola.

Na segunda aula (Aula 2), o número de participantes diminuiu para dez, e nessa aula foram trabalhados os ritmos com figuras de mínima¹² e semínima¹³. Também foi realizado o estudo dos acordes¹⁴ de lá menor e mi menor, aos quais iriam compor a harmonia da primeira música chamada “Ponta do Lápis” de Rodger Rogério e Clodo Ferreira. A execução dos acordes se deu de modo gradual até a completa assimilação da posição dos acordes no braço do instrumento.

¹¹ Presente e atuante em todas as aulas.

¹² Figura rítmica. É um som que tem uma determinada duração de tempo.

¹³ Figura rítmica. É um som que tem uma determinada duração de tempo.

¹⁴ É o conjunto de dois ou mais sons ouvidos simultaneamente.

Figura 1 – Segunda aula.



Fonte: Arquivo Pessoal, 23/09/2013.

Em um terceiro momento (Aula 3), os alunos foram convidados a fazer uma revisão de todo o conteúdo e também alguns exercícios rítmicos. Tais exercícios foram executados com a voz e o violão, como meio facilitador de aprendizagem. Essa aula foi composta também de uma apreciação audiovisual de quatro músicas, sendo uma de cada compositor escolhido para a pesquisa. As músicas foram: “Beira mar” de Ednardo, “Rapaz latino americano” de Belchior, “Canteiros” de Raimundo Fagner e Cecília Meireles, e “Ponta do Lápis” de Rodger Rogério e Clodo Ferreira. Foi colhida a opinião de cada um dos alunos sobre o repertório apresentado e observou-se que a música do compositor Raimundo Fagner foi a única que alguns dos alunos já teriam ouvido por influência dos pais, avós e vizinhos. Partindo dessa experiência, cabe propor no trabalho de dissertação um tópico sobre o gosto e a percepção dessas músicas. Como é a música cearense para o estagiário e para os alunos que aprendem esse tipo de música? Continuando a proposta da aula, os alunos levaram uma folha com o devido cabeçalho e nome dos compositores para uma pesquisa junto ao corpo docente, objetivando construir um projeto pedagógico que usa como base o conhecimento musical dos docentes.

Nesse mesmo encontro, houve um imprevisto e os alunos da quinta série foram colocados com o estagiário para que pudesse preencher o tempo vazio, pois um

professor tinha faltado à aula. Tendo em vista esse impasse, o estagiário aceitou os alunos e partiu para um processo de experimentação com as músicas cearenses apresentadas ao grupo de alunos que estudavam música. O resultado foi muito parecido. A respeito desse preenchimento imprevisto de aula, entendemos que os alunos foram direcionados para a aula de música com o intuito de ocupar o tempo de ausência do professor daquela turma. Para Moraes e Torres (2004), as estratégias de ensino devem favorecer a aprendizagem que integrem vários sentidos. Aspectos estéticos como o filme, a dança e a música agregam uma sofisticação na relação ensino-aprendizagem. Todavia, é necessário que essa estratégia seja planejada para que a aula tenha um objetivo concreto e não se detenha apenas em ocupar o tempo de ócio dos alunos.

Figura 2 – Turma do quinto ano.



Fonte: Arquivo Pessoal, 30/09/2013.

Os dois outros encontros (Aula 4 e Aula 5) foram interrompidos, um por doença¹⁵ e outro por feriado¹⁶. Após duas semanas sem aula, eles tiveram uma aula revisional que objetivava o estudo de todo conteúdo aprendido nas aulas. A aula seguinte foi feriado¹⁷ novamente.

¹⁵ Gripe.

¹⁶ Dia dos professores.

¹⁷ Dia do funcionário público.

Em continuidade, a outra aula (Aula 6) contou apenas com a presença de quatro alunos por causa da quantidade de feriados e imprevistos, como a manhã chuvosa, assim justificou o estagiário. Na presente aula, um dos alunos era novato e prontamente o estagiário tratou de colocá-lo para participar do grupo. Houve um exercício com a mão direita, em seguida com a mão esquerda, fazendo um cromatismo¹⁸. Foram revisados os acordes da música “Ponta do Lápis” e também outras músicas para uma apresentação que os alunos fariam no curso de música da UFC, valendo como apresentação de trabalho do estágio supervisionado. Nessa aula, os alunos entregaram a pesquisa que fizeram junto aos professores, tentando colher informações sobre o que esses professores conheciam de música cearense e, mais especificamente, dos compositores apresentados na proposta. É importante ressaltar que das doze fichas enviadas, apenas três voltaram preenchidas, e ainda assim não totalmente, pois existiam compositores cujas músicas não eram conhecidas pelos professores.

As músicas citadas pelos professores foram:

- a) Belchior: Medo de avião / Rapaz latino americano
- b) Ednardo: Pavão Misterioso / Terral¹⁹
- c) Fagner: Canteiros / Romance no deserto / Borbulhas de amor / Noturno
- d) Rodger Rogério: Não conheciam nada.

Aconteceram nove encontros nesse primeiro semestre da pesquisa, que viabilizaram a observação do campo, a inserção e a integração do pesquisador, além de algumas entrevistas com os estagiários, demonstrando a possibilidade e a viabilidade da pesquisa.

No segundo semestre, as aulas de música tiveram início, também, na sala de informática. O primeiro encontro (Aula 1a) contou com a presença de dez alunos, sendo seis alunos novatos e quatro veteranos. É válido lembrar que a turma mudou de horário. Nesse momento, as aulas aconteciam no período da tarde de sexta-feira. O professor/estagiário iniciou esse primeiro momento com um exercício de introdução à leitura de partitura: fazendo uso de apenas uma linha, ele ensinou as notas mi, fá e sol. Em conjunto com a escrita, houve a prática no instrumento, visto que essas notas podiam ser executadas na primeira corda do violão. Houve uma explicação sobre a diferença de nota para acorde, sendo o primeiro a execução de uma nota e o segundo a

¹⁸ Também denominado escala temperada, consiste na divisão da escala em doze semitons.

¹⁹ A música “Terral” foi descrita em uma das fichas com um de seus versos: “Eu venho das dunas brancas...”; e em outra como: “Aldeota”.

execução de um conjunto de notas. Foi, também, apresentado o sistema de cifras com as devidas relações entre as letras e os nomes dos acordes. Nessa aula, foram ensinados os acordes de lá maior e ré maior, além da execução melódica das notas mi, fá e sol.

No segundo encontro, uma das alunas ganhou um violão. Esse instrumento foi doado para a escola por uma pessoa da comunidade que tinha conhecimento das aulas de música que aconteciam naquele local. Segundo o professor, o instrumento seria dado ao aluno que tivesse características como: comportamento exemplar, persistência e assiduidade nas aulas. Após o momento de “premiação”, houve uma breve revisão da aula anterior.

Os padrões que o professor utilizou para justificar a escolha foram, muitas vezes, preponderantes em outras decisões no contexto escolar. Contudo, entendemos que a escolha dessa aluna, também, teve como fator decisivo um fomento à motivação, pois era o único discente que não tinha instrumento. Vygotsky (1995) entende a motivação como uma função psicológica semelhante a percepção, emoção, recordação, ou seja, está no ser humano e é parte dele. Dessa maneira, o professor/estagiário, objetivando aumentar essa função psicológica intrínseca, premiou a discente com o violão.

Ainda neste encontro (Aula 2a), as notas foram incluídas na pauta (conjunto de 5 linhas paralelas e equidistantes formando entre si quatro espaços). As figuras de tempo também foram conteúdos ensinados e exercitados através dos exercícios rítmicos, executados de maneira progressiva. A priori, os exercícios foram cantados para em seguida serem tocados. Exercícios de mecânica foram praticados já com o uso das figuras de tempo.

Figura 3 – Exercício com as notas aprendidas.



Fonte: Arquivo Pessoal, 14/03/2014.

A terceira aula (Aula 3a) começou com a apresentação da música “Terral”, composição de Ednardo. Os alunos apresentaram receptividade ao ritmo da música e iniciaram os estudos de seu ritmo e acordes. Como segunda parte da aula, foi apresentado aos alunos um padrão para que pudessem criar algo usando as três notas do exercício melódico executado na aula anterior. Observou-se nos alunos novatos o “medo de errar”, enquanto os veteranos criaram sem demonstrar medo ou insegurança. Um arranjo elaborado pelo professor/estagiário com dois acordes e duas vozes foi elaborado e proposto como exercício para os alunos, que o fizeram.

Na quarta aula (Aula 4a), os alunos aprenderam as notas “si-dó-ré”, acompanhadas da leitura de suas partituras. Em seguida, essas notas foram combinadas com as notas “mi-fá-sol” ensinadas nos outros encontros. O professor usou como meio didático a escrita do nome das notas, apagados progressivamente para objetivas a memorização por parte dos alunos. Deram início à leitura de tablatura (outro código de escrita da música).

No quinto momento (Aula 5a), foi feito um levantamento sobre a preferência musical dos alunos e sobre as influências de construção do gosto. No encontro posterior (Aula 6a), a aula se constituiu a partir de exercícios mecânicos no instrumento, desembocado na execução de um pequeno arranjo melódico, elaborado pelo professor,

para duas vozes. No sétimo encontro (Aula 7a), foi elaborado e estudado um exercício a duas vozes e com uso de acordes.

Na oitava aula (Aula 8a), os alunos os alunos conheceram o clarinete e tiveram a oportunidade de perceber a diferença do que foi explicado em aulas anteriores sobre o conceito de nota e acorde, sendo apresentado nesse momento um instrumento harmônico e outro melódico. Executaram os acordes de mi menor e lá menor e foram acompanhados pelo clarinete na execução da música “Ponta do Lápis”, composição de Rodger Rogério. Além da execução em conjunto, a música foi estudada em dupla e praticada com a melodia do clarinete.

Figura 4 – Conhecendo o clarinete.



Fonte: Arquivo Pessoal, 25/04/2014.

Uma aula (Aula 9a) foi substituída por uma apresentação feita na casa José de Alencar em Messejana, em um evento do município de Fortaleza voltado para os gestores das escolas municipais²⁰. Essa apresentação foi composta por três músicas, sendo elas: Terral, Ponta do lápis e Marcha soldado. Nesse momento, a escola apresentou para outros gestores e professores o trabalho que vem se desenvolvendo

²⁰ O evento era intitulado “Encontro de Gestores”.

naquele espaço escolar através do uso da música cearense, sendo ressaltada a importância pelo presidente da mesa daquela reunião, sobre o conhecimento de nossa cultura, uma prática que tem como ponto de partida a música regional.

Figura 5 – Apresentação no encontro de gestores na Casa de Jose de Alencar.



Fonte: Arquivo Pessoal, 09/05/2014.

O ensinar é um desafio, uma vez que a aprendizagem é uma experiência que só o sujeito educando pode realizar e a intervenção docente surge apenas como uma aposta, atravessada de esperança e lastreada no esforço utópico do educador. Dominar regras didáticas, dispor de significativo volume de informações sobre seu campo de conhecimento, possuir alguma habilidade de comunicação são elementos de ensino que o profissional pode se apropriar com alguma facilidade. Mas, partindo desse domínio até o ponto de exercer uma ação pedagógica fecunda, há uma grande distância. Por isso mesmo, os educadores que se encontram mergulhados em sua prática docente precisam e sentem a necessidade de retomá-la para analisá-la, para refletir sobre e, quem sabe, poder modificá-la, aprimorando-a. Mas essa preocupação com a atuação prática rebate, imediatamente, na trajetória e no processo de sua formação.

Para tanto, apresentamos o próximo tópico, que destaca pontos relevantes sobre a trajetória familiar dos sujeitos da pesquisa, buscando conhecer esse percurso de formação desde a origem familiar.

5.2 O percurso: análise da trajetória familiar

Nesse item, será discutida a origem familiar dos participantes dessa pesquisa com o objetivo de analisar o papel e a influência desta na constituição de um *habitus* docente e de uma formação musical. Para manter o sigilo da pesquisa, nomearemos os participantes como Requinta, Clarinete e Clarone, tendo em vista que são instrumentos da mesma família, possuindo como característica de diferenciação o timbre sonoro.

Nosso primeiro participante para análise é denominado como Requinta. O entrevistado nasceu em São Paulo. Os pais e uma irmã também nasceram no mesmo estado. Requinta passou a infância e a adolescência em Ituverava, interior de São Paulo, e veio para Fortaleza no ano de 2000, acompanhando o pai que chegou aqui a trabalho.

“Eu nasci em São José dos Campos, interior de São Paulo, meus pais, minha irmã também nasceu lá, meu pai nasceu em São Paulo capital e a família dele se mudou logo para São José dos Campos, passei minha infância lá e na adolescência mudei para outro interior de São Paulo que se chamava Ituverava, perto de Ribeirão Preto e minha família é toda naquela região, São José e São Paulo. Eu tenho uma irmã mais velha, um ano mais velha. Meu pai em 2000 veio a trabalho aqui para Fortaleza ai viemos nos três e minha irmã ficou lá terminando a faculdade que ela tinha entrado, eu ainda estava no colégio.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

O sujeito destaca, nessa primeira fala, um deslocamento. Essa mudança de estado exige do entrevistado uma nova adaptação para a compreensão do novo meio social que vai estar inserido. O motivo da mudança se deu por conta do trabalho do pai. Segundo Bourdieu (2013), a escolha da profissão por parte dos agentes tem como base os esquemas de pensamento e ação – o *habitus* – construídos nos processos de socialização do indivíduo.

O capital escolar da família é constituído de formações incompletas do nível superior, tendo o pai começado o curso de matemática e a mãe, o curso de letras. O motivo mais relevante que impediu o término dos cursos foram trabalho e gestação, tornando inviável a continuidade dos mesmos.

A irmã concluiu o curso de Jornalismo e atua na área. Esse capital escolar “de fato, é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (...)” (BOURDIEU, p.27, 2013)

Continuando no ambiente familiar e de formação de capitais, buscamos saber se na família havia alguém que possuía capitais referentes ao campo musical. O entrevistado relatou, inicialmente, que não, e o contato mais próximo foi com um primo que tocava violão.

“Não. Da família mais próxima de mim assim que eu quando pequena, tive contato que tocava era meu primo por parte de mãe, ele tem ... vai fazer uns 40 anos, ele tem uns 10 anos a mais que eu. Ele tocava violão. Até hoje ele é músico profissional lá em São Paulo, ele tem alguns trabalhos autorais e trabalha com um pouco de produção cultural.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Em um lapso de memória, retornamos à infância e à adolescência da entrevistada, que relatou a avó como proprietária de um órgão. Afirmou também que ela “brincava” nele. Tocava algumas coisas nas reuniões de família. Disse que a avó doou o instrumento para ela, porém não sabe determinar em que momento se deu essa herança instrumental, mas explica que o instrumento estava em sua casa depois de um tempo.

“Ela brincava nele. Ela tocava algumas coisas, quando a gente ia pra reunião de família lá no apartamento dela, eu lembro que ela sentava lá e tocava, só que era uma zuada, a família inteira reunida e ninguém entendia direito o que ela estava tocando. Claro, ela brincavam nesse instrumento, a gente brincava também, ficávamos experimentando tocar lá. Quando eu me mudei para Ituverava, eu não tenho certeza, mas eu acho que ela deu esse órgão pra mim, por que a gente estava com este órgão em casa, então com certeza ela deu pra gente, a gente levou pra Ituverava e eu quis começar a aprender.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A herança instrumental deixada pela a avó se constitui em uma herança cultural, certificando a continuidade da linhagem familiar. (BOURDIEU, 2013, p.75)

Qualquer herança material é, propriamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural; além disso, os bens de família têm como função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por seguinte, consagrar sua identidade social, indissociável da permanência no tempo, mas também contribuir praticamente para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas.

Observa-se no final do depoimento que a doação do instrumento estimulou a vontade de aprender.

“(...)a gente estava com este órgão em casa, então com certeza ela deu pra gente, a gente levou pra Ituverava e eu quis começar a aprender.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

O segundo entrevistado foi Clarinete, que relatou ter nascido em Fortaleza, assim como sua mãe. O pai veio do Rio de Janeiro para Fortaleza em meados da década de 1950. Já entrando na origem familiar, o entrevistado teve capital herdado do pai, que trabalhava com equipamento de som e promovia festas de *flashback*. A mãe fazia os trabalhos de casa e auxiliava na produção das festas. Clarinete também teve um padrasto que trabalhava com arte gráfica, e que depois decidiu mudar para Itália, dando a oportunidade do entrevistado de se deslocar e conhecer outra cultura, o que influenciou na formação de seu capital cultural e escolar.

“Eu nasci aqui em Fortaleza mesmo, a família da minha mãe é toda do interior do estado, de Morada Nova e a família do meu pai uma parte veio do Rio de Janeiro e outra parte veio de um estado do sudeste, no qual eu não sei, mas se estabeleceram aqui lá pelos anos 50 (...) meu pai ele trabalhou desde antes de eu nascer com produção de eventos de música, aquele que a gente chama hoje de flash back e era o som do hip hop e do dance americano, do funk americano. (...) Meu padrasto ele antes de ir pra Itália, ele até os 30 anos de idade ele trabalhou

aqui como diretor de arte, ele fazia coisas publicitárias, bolava as propagandas, eram as artes publicitárias. ” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014)

Clarinete afirma que o contato familiar inicial mais próximo com a música se deu por conta dos trabalhos desenvolvidos com o pai, que em seguida foi incrementado por um tio que tocava violão em bares e restaurantes de Fortaleza.

“O meu tio ele toca violão e ele vive de tocar na noite, barzinho. Então quando eu tinha uns 10 anos de idade e ele olhou pra mim e falou: – se tu quiser aprender violão, tu compra um violão e vai lá em casa que eu te ensino. E eu na época não tinha o menor interesse, com 10 anos de idade, mais ai quando eu tive 15 anos de idade (...) na 9º série isso, ai eu ganhei um violão de presente e ai eu comecei a estudar os acordes e revistinha e foi assim que meu tio aprendeu e foi assim que ele me ensinou. ” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014)

Nota-se na fala dois pontos importantes: um relativo à construção do capital cultural e o outro sobre um dos subtópicos dessa pesquisa – a prática docente. Ganhar o instrumento e ter uma motivação para aprendê-lo é um estímulo observado também na fala do primeiro entrevistado, no qual se contextualiza com a praxiologia de Bourdieu citada anteriormente. O segundo destaque faz referência à prática docente do tio, que teve como ponto de partida o mesmo modelo ao qual foi submetido na aprendizagem do violão. “(...) o *habitus* permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas.” (BOURDIEU, p.96, 2013)

O terceiro e último estagiário, denominado nessa entrevista como Clarone, é nascido em Fortaleza, assim como os pais e as três irmãs. O pai é vendedor e motorista, a mãe, duas de suas irmãs trabalham com costura e a terceira estuda no curso de letras.

“Eu tenho pai e mãe vivos ainda e fui criado pelos dois e tenho três irmãs. Meu pai ele é vendedor e motorista e a minha mãe é do lar, e as minhas irmãs tem uma que tá fazendo faculdade de letras e as outras duas trabalham com confecção são costureiras. ” (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

O trabalho com costura é vinculado as artes e ao gosto. O mundo da moda tem uma ligação com às distinções da sociedade, além de ser um trabalho que identifica o gosto do outro. “Os profissionais ligados à arte produzem uma nova gramática artística relacionando-as com as novas ideias sociais.” (ROGÉRIO, 2006) Encontramos na família uma irmã que tem ligação com a docência, além do entrevistado.

As memórias do entrevistado evocam que o pai sempre trabalhou muito e que, aos fins de semana, gostava de ouvir discos e tocar violão. O pai começou seus estudos no violão à distância, pelo Instituto Monitor. Esse instituto é um dos pioneiros em educação à distância e desenvolve suas atividades desde 1939. Atualmente, possui Unidades Educacionais nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

“As memórias mais antigas que eu tenho é sobre o meu pai, ele trabalhava muito, de segunda a sábado e a gente só via ele nos finais de semana. Quando chegava os finais de semana ele gostava muito de ouvir disco então ele ficava ouvindo disco e a gente ficava perto dele brincando e escutando música com ele e isso que me lembra os meus primeiros contatos com música e depois eu lembro do meu pai estudando violão em casa, ele comprou um método de ensino de violão a distância daquele instituto monitor. ” (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Clarone também tem uma relação de contato e estímulo a estudar um instrumento, só que o mesmo era proibido de pegar, pois o pai não deixava. No entanto, encontrou no ambiente familiar uma outra oportunidade para estudar o instrumento.

“ele comprou um violão pra ele, no qual eu era proibido de pegar e aí o namorado da minha irmã ele tocava violão e ele tinha um violão branco e eu ainda me lembro desse violão que ele tinha. [...] e eu vi ele tocando e disse: rapaz eu quero aprender violão, violão é muito massa, é muito legal e aí eu lembrei que o papai tinha um violão guardado e que ele pegava nele uma vez a cada 15 dias nesse violão. ” (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

É importante registrar que a experiência significativa não acontece pelo simples contato com as obras de arte, mas o que a torna significativa é o estar próximo da arte, é

vivenciá-la. No contexto familiar dos três entrevistados, podemos observar essa vivência com as artes, principalmente com a música.

Depois de compreender como se deu a trajetória no seio familiar, abordaremos no tópico seguinte a trajetória educacional e a formação do gosto musical, entendendo que essa compreensão aproxima a lente de observação que objetiva conhecer os capitais adquiridos que podem ser convertidos em vantagens durante a atuação docente.

5.3 Trajetória educacional e gosto musical

Vida e aprendizagem estão unidas e, pela experimentação, o indivíduo constrói e reconstrói o conhecimento. Por meio da experiência, ele reflete o que cada um sente e experimenta da vida a seu modo, mas constrói o conhecimento de forma coletiva e socializada. Esse tópico enfatiza as formações formais, não formais e informais, além da formação do gosto dos sujeitos da pesquisa, que contribuem com o acúmulo de capitais para desembocar em uma futura prática de ensino. Para isso, apresentamos abaixo os conceitos dessas formações.

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades —, onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado e semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar algo a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se de acordo com os desejos do indivíduo, num ambiente concebido para se tornar agradável. Por último, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida diária, através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. (LIBÂNEO, 1994)

Seguindo a mesma ordem do tópico anterior, iniciaremos pelo primeiro entrevistado ao qual está sendo citado como Requinta. Sua formação formal se iniciou na cidade de São Paulo e poucas foram as memórias desse primeiro momento, como nos cita a seguir:

“A cidade (...) era muito pequena, nem sei quantos mil habitantes ela tem, mas ela é muito pequena próxima de Ribeirão Preto. Fui pra lá na época do colegial.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Após esse momento no colegial, temos uma passagem em cursos livres de alguns instrumentos no conservatório, que se iniciou a partir do órgão que recebeu de presente da avó, como citado no tópico acima.

“Entrei no conservatório em Ituverava, tive algumas aulas e depois a professora sugeriu que eu fosse para o teclado, por que o órgão era muito antigo, “num sei o que lá, experimenta o teclado pra você ver se gosta mais.” Ai tive essas pequenas aulas que não duraram muito, de órgão, de teclado e depois até no piano e acabei saindo do conservatório, meu pai tinha um violão em casa que ele não tocava ai fui tentar aprender também, mas não fiz muito tempo, ai pronto.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Temos, em um curto espaço de tempo, um contato com vários instrumentos em uma instituição de peso dentro do campo musical – o conservatório.

Em seguida, temos o deslocamento, a viagem até Fortaleza. Esse traslado é de cunho significativo para a formação do indivíduo. Podemos notar ao decorrer da história vários momentos em que o homem se deslocou para descobrir e entender o mundo que o cercava. Exemplos como a colonização apontam para uma significativa relação de aprendizagem e de mudança social para um povo, tanto para os colonizados quanto para os colonizadores. Esse percurso contribui com a formação do *habitus* e interfere nas relações do sujeito com a sociedade. Em seu estudo sobre história da educação, Paul Monroe (1983 *apud* ROGÉRIO, 2011) relata que:

O treino para as necessidades mais humildes da vida era realizado em casa. Para os deveres superiores da vida – os do serviço público em geral – o treino recebia-se do Conselho, na guerra e nas expedições de conquista. Na verdade o Conselho constituía entre eles aquilo que mais se aproximava de uma instituição educativa.

Ao chegar em Fortaleza e ingressar novamente na escola, Requinta sofreu influências de sujeitos que se encontram naquele local, e especialmente de uma amiga,

que contribui para a formação do gosto que o próprio sujeito identifica como primeira construção do seu gosto musical.

“Eu me lembro que quando eu me mudei pra Fortaleza, com 17 anos, [...] uma amiga, a primeira amiga que eu fiz assim no colégio aqui, com ela eu realmente comecei a descobrir o meu gosto musical, ela era muito de ouvir e pesquisar as coisas, aí me lembro que fui conhecer o universo Nirvana, essas coisas que fizeram parte da minha adolescência, porque antes não tinha uma música própria, assim de eu gosto de tal coisa, eu ouvia o que tava tocando num lugar o que tava rolando no ambiente. Quando eu vim pra cá e conheci essa amiga a gente começou a ter essas vivências de descobrir músicas. ” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

O gosto, segundo Bourdieu (2013), é uma prática diferenciada e constitui uma diferença. “Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável.” (BOURDIEU, p.56, 2013) Observamos na narrativa a forte presença de um terceiro no processo de formação do gosto, destacando que o gosto se constrói, também, por relações sociais. A formação do gosto constitui modelos de formação do *habitus* do indivíduo. “(...) há gosto para tudo, mas porque cada gosto pretende estar baseado na natureza – e o é praticamente, sendo *habitus*.” (BOURDIEU, p.57, 2013)

O gosto se distribuiu nas bandas de *rock and roll* das décadas de 1960 e 1970, que depois foi complementado com o que se denominou como Música Popular Brasileira (MPB).

“[...] tinha muitas daquelas da década de 60, 70, rock and roll, Pit Stoc, Pink Floyd, foi mais o primeiro gosto foi pelo rock and roll, psicodélico, depois foi pela MPB também.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A música brasileira e o rock das décadas de 1960 e 1970 se constituíram em um ambiente de efervescência política e cultural. Nessa época, o país estava sob o domínio

militar e todos os setores culturais do país eram afetados, fazendo surgir alguns movimentos sociais que ganharam público e espaço social. Silva (2003, p.29) afirma que:

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60.

Saindo do campo do rock e entrando na Música Popular Brasileira (MPB), o sujeito não soube definir quais as músicas e compositores que foram mais marcantes em sua trajetória, afirmando apenas que vinha de uma maneira indistinta, misturada. Dessa forma, as primeiras bases de formação do gosto se constituíram nesse sujeito da pesquisa.

Dando continuidade à formação acadêmica, o sujeito passou por cursos superiores em arquitetura, ciências sociais e música, cabendo ressaltar que os dois primeiros não tiveram continuidade, sendo concluída apenas a licenciatura em educação musical.

“[...] o primeiro vestibular que eu fiz foi arquitetura, aí passei alguns anos estudando arquitetura aí e depois tranquei e acabei abandonando e comecei a trabalhar. Passei uns dois anos. No primeiro ano eu fiz todo completo depois eu comecei a fazer menos disciplinas porque eu comecei a trabalhar, e acabou sendo incompatível, acabei saindo e tranquei, aí quando eu resolvi de novo fazer vestibular para outro curso, quis tentar ciências sociais aí eu fiz para ciências sociais e fui estudar lá em salvador, lá tinha antropologia e eu tinha uns amigos morando e eu passei um ano lá na UFBA, [...] aí com um ano eu tranquei e voltei pra cá. ” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A interrupção do curso de arquitetura se deu por conta do trabalho, que, em nossa sociedade, é tido como um patrimônio de concessão ao capital. Não cabe nesse momento uma discussão ampla sobre as questões sociais do trabalho e as suas possíveis intervenções na formação acadêmica, porém é notório a sua intercessão na formação dos indivíduos.²¹

Continuando a relatar a formação acadêmica, o sujeito afirma que, além dos cursos superiores já citados, fez vários outros cursos na área de formação humana como permacultura e pedagogia Waldorf, dando, em sua concepção, um norte para as suas pretensões formativas.

“Só que no meio disso tudo eu fiz vários outros cursos de permacultura, pedagogia waldorf que também foram direcionando assim minhas pretensões. ” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Os espaços culturais e de formação abrem possibilidades de encontros. Paulo Freire (1998) nos diz que ninguém se educa sozinho. Aprendemos sempre com os outros, seja na sala de aula, na família ou na comunidade. A convivência, a experiência em grupo, o compartilhar o conhecimento são oportunidades enriquecedoras, por meio das quais encontramos o prazer de ensinar e aprender. Nas falas do sujeito, observa-se esses encontros, sejam eles com a arte da arquitetura ou com as discussões nas ciências sociais, além das formações citadas no parágrafo anterior. Compreendemos, assim, que esses locais possibilitaram encontros com outras culturas, outras pessoas e outros modos de pensar, contribuindo na formação acadêmica do sujeito e aumentando seu capital escolar e cultural, que se converte em vantagem no campo de educação musical.

Tais encontros foram tão importantes e tão incisivos na formação do sujeito que ele mesmo ressalta que resolveu cursar música devido a uma dessas formações. Ao ser perguntado como foi a sua decisão para música, ele cita que:

“Foi bem no momento que eu tinha terminado a minha formação em pedagogia Waldorf que o colégio daqui oferecia e tinha começado a trabalhar com eles lá. Trabalhei um ano lá, no jardim da infância. E a pedagogia Waldorf envolve muito arte, e aí eu lembro que na formação eu tive flauta doce,

²¹ Esse ponto pode ser considerado como relevante para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

cantando, então era muito musical e o convívio com as crianças também e eu por já ter tido experiências antes e nunca ter levado adiante, nunca ter um gosto assim, uma vontade de querer estudar.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Podemos entender esse contato como uma aproximação de uma cultura que, segundo Pierre Bourdieu, é uma cultura livre e “(...) a cultura chamada livre, por não ser ensinada na escola, embora receba valor no mercado escolar, esta pode obter, em várias oportunidades, um altíssimo rendimento simbólico e proporcionar um grande benefício de distinção.” (BOURDIEU, p.62, 2013)

Nesse caso, podemos notar o rendimento simbólico que desembocou no gosto pelo estudo da educação musical a ponto de se inserir em uma instituição formal com o objetivo de adquirir conhecimentos específicos na área. Além da experiência com a formação Waldorf, o sujeito teve outros contatos que motivaram a sua escolha por música:

“E antes disso eu tinha feito um grupo com amigas de percussão e a gente fazia samba de raiz, samba de roda. A gente tinha esse grupo e fazia shows e tal e ao longo da vivência com esse grupo eu tive vontade de comprar uma flauta transversal para tocar no grupo, aí comprei e comecei a aprender e foi no momento que tinha acabado um ano lá no jardim, tinha acabado o curso e eu tava pensando em entrar nessa coisa da pedagogia Waldorf e de ser professora mas queria estudar música, então eu pensava eu vou estudar música para ser professora de música.” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Nessa narrativa, surge a primeira identificação com a atividade docente, onde o sujeito consegue fazer um elo entre o ato de ensinar e a música, constituindo um pensamento sobre a docência em música, desenvolvendo uma atividade voltada para esse campo.

Além da imersão do *habitus* docente, observamos a participação em outros espaços que proporcionaram uma formação de um *habitus*. O estudo no instrumento se iniciou de maneira autodidática e a participação em grupos, como o permacultura e

ARTEEA, complementou a formação do entrevistado no campo das artes e da música. Esses grupos tinham uma proposta transdisciplinar que envolviam biologia, ecologia, agricultura, artes e outras disciplinas. Além da proposta interdisciplinar, trouxeram uma oportunidade de deslocamento, a viagem e a prática de alguns complementando a formação através do conhecimento de outras culturas.

“O permacultura é todo. Um estudo que envolve construção, bio construção, envolve agricultura, ecologia. Tem um estudo de desing e conhecimento do ambiente dependendo da região para buscar uma forma mais sustentável, então basicamente é isso, você pensa em como planejar um espaço, pensando no pensamento arquitetônico mesmo, pensando em um aproveitamento da matéria. Depois eu tranquei arquitetura eu fui viajar com um grupo, de um projeto de uns amigos que chamava ARTEEA (arte e educação ambiental), e passamos um tempo viajando. Basicamente eram vários amigos, de diversas áreas, tinha um pessoal da oceanografia, a maioria era da oceanografia e ver o que esse pessoal tinha, tipo o que você faz? Ah eu faço malabares, ah eu sou boa de teatro e aí a gente buscava formas que através da arte trabalhar com as pessoas, trabalhar educação artísticas fazendo oficinas. ” (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Para Rogério (2011, p.23), seguir viagem é também seguir um curso de aprendizagem. A viagem proporciona ao indivíduo a vivência em outras culturas e contextos. No campo da educação musical não é incomum o princípio do deslocamento. Várias biografias e trabalhos nos mostram isso. Temos como exemplo Amadeus Mozart (1756-1791), que fez sua primeira viagem aos 6 anos e a última aos 34 anos. (ROGÉRIO, 2011) Como fundamentação deste enredo e sobre os deslocamentos geográficos, temos como referência a Tese de Rogério (2011), que aborda a viagem como um princípio de formação do *habitus* de músicos²².

Relativo às viagens, o nosso sujeito de pesquisa tem no mínimo quatro deslocamentos que são: São José dos Campos/São Paulo – Ribeirão Preto/São Paulo – Fortaleza/Ceará – Salvador/Bahia. No entanto, há outros deslocamentos que foram

²² Tem como sujeitos de pesquisa a trajetória de três músicos de itinerários diversos, mas oriundos da mesma geração de intelectuais e artistas cearenses que ficou conhecida como Pessoal do Ceará, a saber: Manassés Lourenço de Sousa, Raimundo Fagner Cândido Lopes e Rodger Franco de Rogério.

proporcionados pela participação nos grupos. Esses deslocamentos oportunizaram novas vivências e a formação de um *habitus* que, segundo Bourdieu (2013, p.97), é um princípio unificador e gerador das práticas.

O próximo sujeito entrevistado foi Clarinete. Este nasceu Fortaleza e teve a sua formação inicial nesta cidade, onde ficou até completar oito anos de idade. Nessa época, teve problemas familiares e, em consequência disso, mudou-se para a Itália, onde deu continuidade em sua formação.

“Quando eu tinha 8 anos de idade, meus pais já não estavam bem e se separaram e minha mãe casou com um brasileiro que veio aqui, mas mora na Itália, então eu fui com ela, aos meus 8 anos de idade eu fui morar na Itália com a minha mãe” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

O próprio sujeito identifica que o seu gosto musical começa a se desenvolver por essa idade, todavia, devido à mudança, a construção desse gosto pela música brasileira tem uma cisão, como podemos observar no discurso do entrevistado:

“O pessoal me diz assim: Ah conhece música do Caetano? Não. Por que eu não ouvi na minha infância. Fui diferente de alguns amigos meus que me contam que os pais ouviam isso em casa e por isso conhecem muitas músicas como tropicália e outras músicas da bossa nova, já eu quase não conheço nada disso. Ai tem um agravante disso também que quando eu tinha 8 anos de idade, meus pais já não estavam bem e se separaram e minha mãe casou com um brasileiro que veio aqui, mas mora na Itália, então eu fui com ela, aos meus 8 anos de idade eu fui morar na Itália com a minha mãe, então nesse momento quando eu estava começando a criar um pouco de percepção sobre a música, eu já não estava mais aqui no Brasil, então nesse momento essa música brasileira foi quase nula.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Para Bourdieu (2005), as disposições culturais de gosto não são inatas ao indivíduo, como a ideologia dominante nos faz acreditar, e sim coisas que o indivíduo vai se apropriando aos poucos nos ambientes aos quais está inserido como família e escola, formando o seu capital cultural dessa maneira, ou seja, incorpora o gosto e o capital, formando o que Bourdieu (2013) denomina de *habitus*.

Podemos observar na fala do sujeito a evidência de que a construção das disposições culturais e do gosto advém, em grande medida, do meio em que está inserido:

“A única música brasileira que eu escutei nessa época era um forró que minha mãe gostava de ouvir, que ela botava o CD lá e gostava de ouvir que era Fala Mansa, foi a única banda brasileira que ouvi nessa época. Ai o meu padrasto ele tinha uma coletânea de música erudita que ele tinha comprado de uma revista [...] Ele tinha [uma] máquina de som que você colocava tipo 40 Cd’s dentro e você escolhia qual CD você queria ouvir e ele tocava aquele CD, e era bem legal. Eu colocava a coletânea lá e começava a ouvir, e ouvia Mozart, ouvia Bethoveen, tipo assim com 8 anos de idade eu não tinha o que fazer a tarde e eu ia ouvir isso e eu também tinha ouvido uma pesquisa dizendo que se você ouvisse Mozart e fosse estudar matemática você aprendia mais matemática e ai eu botava Mozart e ia estudar matemática.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Nesse discurso, torna-se relevante a esta análise dois pontos. O primeiro, já citado anteriormente, se refere a formação do capital cultural e do gosto, onde notamos que o indivíduo teve pouco contato com a música brasileira. O segundo ponto relevante foi o papel da mídia no processo de formação do gosto, pois, como o sujeito afirma, ele ouvia Mozart para estudar matemática, e isso foi passado através das mídias (rádio e televisão), intencionando a formação inconsciente do gosto. Ou seja, nesse momento a intenção não era ouvir Mozart, apreciando musicalmente, mas o objetivo era desenvolver habilidades matemáticas.

Dialogando com esse discurso, Bourdieu (2013, p.19) afirma que:

“(...) a escuta das estações de rádio mais “eruditas” e dos programas musicais e culturais, a posse de um toca-discos, a audição de discos, a frequência dos museus (...) são outros tantos traços que têm todos uma forte correlação entre si, obedecem à mesma lógica e estão associados, estreitamente, ao capital escolar, que hierarquizam (...) as diferentes classes e frações das classes.”

Durante o processo de formação do gosto do entrevistado, há também uma forte influência da figura paterna e da relação que este tinha com o trabalho:

“meu pai ele trabalhou desde antes de eu nascer com produção de eventos de música, aquele que a gente chama hoje de flash back e era

o som do hip hop e do dance americano, do funk americano, essas coisas que foram bem características dos anos 80, aquela música americana pop [...]e isso com certeza me influenciou de alguma forma, e ele trabalhava com isso e tudo que a gente tem hoje basicamente é pelo trabalho que ele fazia com isso, fazia festa, vender ingresso, vender bebida e a gente conseguia uma renda através disso e desde criança tinha lá o aparelho de vinil e ficava na sala e as vezes ele ouvia lá, as vezes eu mesmo ia lá e colocava um disco lá pra ouvir e minha influência principal da minha infância foi a música eletrônica americana e eu não tive nenhuma influência, quase nenhuma influência da música brasileira quando eu era criança tanto é que hoje eu ainda sou um analfabeto em música brasileira quase.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Mais uma vez, a música brasileira é ausente do contexto familiar, contribuindo para o desconhecimento desta durante a formação cultural do sujeito. O próprio entrevistado se caracteriza como um analfabeto em música brasileira. Continuando a analisar a formação cultural do indivíduo, também temos a figura do padrasto aliada ao trabalho. Segundo o sujeito da pesquisa, este era diretor de artes aqui no Brasil e trabalhava com artes visuais, contudo decidiu tentar a vida no exterior e foi para Itália e tornou-se porteiro de hotel. Ainda assim, possuía um *habitus* desenvolvido no campo artístico, como podemos notar no discurso anterior do entrevistado.

“Meu padrasto ele antes de ir pra Itália, ele até os 30 anos de idade ele trabalhou aqui como diretor de arte, ele fazia coisas publicitárias, bolava as propagandas, eram as artes publicitárias, talvez isso não ficou claro. Inclusive aquele simbolozinho do Beach Park, aquela focazinha, quem fez foi ele, o símbolo da verdes mares também quem fez foi ele. Ele trabalhava com o conceito da arte, ele inventava a ideia principal da arte, por exemplo aquela sereiazinha da verdes mares ele ganhou um concurso quando ele tinha 20 anos de idade e ficou essa logo lá, se eu não estiver errado. Ele teve muito essa influência da arte, e ele pintava também, mas como hobby, o emprego dele mesmo era diretor de arte com propaganda, então ele viveu aqui bastante tempo como diretor de arte em uma empresa de propaganda. Ele ganhava bem e tudo, mas ele simplesmente cansou do Brasil e largou tudo aqui e foi morar na Itália, e foi trabalhar lá como porteiro de hotel e vive muito bem, eu acho que ele vive melhor lá como porteiro de hotel do que quando ele vivia aqui como diretor de arte.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Perceber a trajetória de formação do gosto musical também requer que o investigador analise a trajetória educacional do sujeito, pois a escola tem um papel

relevante durante essa formação. Bourdieu (2013, p.82) acrescenta que “a família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços que se constituem as competências necessárias para determinado momento.”

A escola possui um currículo que é mergulhado em uma ideologia, uma forma de pensar a educação que interfere diretamente no processo de formação do indivíduo. A respeito do currículo, segundo Silva (2003), esse “provavelmente aparece pela primeira vez como um objeto de estudo nos Estados Unidos e é visto como uma racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificada e medida.” (p. 12)

Contudo, com as agitações e transformações da década de 1960, o currículo começou a ser modificado, surgindo teorias críticas que efetuam uma completa inversão nos fundamentos da teoria tradicional. (SILVA, 2003, p.29)

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos momentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. [...] o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo.

A realidade das instituições escolares mudou nos últimos anos, exigindo que a escola acompanhe cada vez mais as mudanças sociais, sendo essa um reflexo da sociedade. Na análise do discurso do entrevistado, notamos pouca ênfase na instituição escolar. Partindo da reflexão acima e acreditando que os currículos escolares estão imersos em um processo ideológico e de reconstrução social, observamos que é notória a mudança curricular e ideológica, tendo em vista que o sujeito estudou no Brasil e na Itália.

“Eu morei lá [Itália; grifo nosso] dos 8 aos 9, daí eu voltei pra cá [...] Foi lá na Itália, no coral [...] tinha uma disciplina de música na escola. Tinha uma aula de música e pra mim era eu dentro dos padrões que eu tinha na minha cabeça assim de que música era coisa de extraterrestre no meu cérebro naquela época e que só

extraterrestre que fazia música, principalmente música escrita e quando a professora começou a escrever partitura na lousa eu fiquei: como assim? Ela quer que eu cante? Partitura? Não eu não consigo fazer isso. Essa foi a minha reação, que doídice é essa, mas ela escreveu o que a gente ia cantar, mas ela não fez que a gente lê-se a partitura que tava lá, ela passou o que a gente ia cantar. [...] sim ela passou a música pra gente, era uma música a duas vozes e eu não me lembro exatamente como era a música, mas eu me lembro que tinha voz um e voz dois.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Na Itália, a música, nessa época, era componente curricular, e os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar essa arte durante o processo de formação escolar. Esta influência interfere na formação social do indivíduo.

Nessa perspectiva, abro espaço para uma breve discussão sobre a inserção do ensino de música na escola. Atualmente, o Brasil possui uma lei (11.769/08) que torna obrigatório o ensino de música na escola. Entretanto, a lei não dispõe de conteúdos a serem trabalhados em cada ano e, por isso, a inserção de conteúdos fica a cargo do professor, que pode selecionar o que considera importante para a formação social e musical dos discentes. Durante a entrevista, o sujeito afirma que teve um período de música na escola e que, por algum motivo, a disciplina foi interrompida, não sabendo a justificativa para essa ausência.

“Ai a gente cantou, se apresentou e eu acho que foi 6 meses que teve essas aulas de música e eu não sei, não tenho memória, não sei se parou de ter aula de música ou se a aula de música era só durante um período e depois vinha outras artes eu não me lembro.” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Conjectura-se que esse modelo educacional italiano pode ter uma ligação direta com o processo de inserção do ensino de música nas escolas brasileiras, não pela ausência do ensino de música em determinado período do ano letivo, mas pela abertura conteudística no currículo de educação musical. Acreditamos que essa abertura da lei favorece uma prática docente analisada e refletida, que pode ter como conteúdo fundamental a música e a cultura local, sendo uma oportunidade que os discentes terão de aprender sobre a própria sociedade. Contudo, compreendemos, também, que essa flexibilidade pode favorecer as práticas professorais não favoráveis ao desenvolvimento, ampliação e democratização do ensino de música.

No decorrer da entrevista, a instituição escola e as memórias referentes ao período escolar foram limitadas, sendo emergente apenas algumas lembranças do período. A partir dessas recordações, analisamos, com base nas ideias de Félix (1998, p.41), que essas vivências tiveram um laço afetivo, um significado para o momento em que o entrevistado se encontrava.

A memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda os mantêm no presente. Portanto, não é o físico ou territorial que permite a existência do grupo, e, sim, a dimensão do pertencimento social, criado por laços afetivos que mantêm a vida e o vivido no campo das lembranças comuns, geradora de uma memória social. [...] A memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social.

Clarinete destaca que voltou para o Brasil com 10 anos de idade e cursou aqui do quinto ao nono ano, contudo o seu gosto musical permaneceu fincado no que já ouvia antes na Itália e no trabalho com o pai que residia no Brasil.

Eu voltei pra cá fiz da 5º série ao 9º ano aqui no Brasil, passei esse tempo aqui. Nessa época eu já tinha [...] ai só voltando um pouco dessa época que tava lá na Itália lá, eu comecei, nesse período que tinha o aparelho de som e tal, eu fiquei ouvindo muita música que o meu padrasto ouvia então eu ouvia U2, Smart Pampers e eu ouvia essas músicas eruditas né?! E várias outras bandas de rock internacional, então essa foi assim a primeira influência musical forte mesmo, foi essa. Então quando eu cheguei aqui no Brasil de novo na quinta série eu já fui ouvir esse estilo, eu praticamente não ouvi música brasileira na minha infância inteira e eu só vim ouvir música brasileira na faculdade foi quando eu ouvi mesmo assim. Ah eu vou ouvir bossa nova, ai eu ouvia bossa nova. Ah eu vou ouvir tropicália e eu nunca tinha ouvido música cearense até eu conhecer o Pedro Rogério e eu não tinha mesmo assim ouvido música cearense. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

A partir desse discurso, notamos o papel e a influência do campo universitário e dos agentes que o compõem como parte formadora do *habitus* discente. O contato com

a música brasileira e, posteriormente, a música cearense aconteceu dentro do ambiente universitário, favorecendo ao discente o conhecimento musical dessas obras que antes não tivera contato.

Para Bourdieu (2013, p.10), “A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada”. Ou seja, a música brasileira e a música cearense não tiveram espaço na formação inicial do sujeito, de maneira que este necessitava dos códigos referentes ao repertório musical citado.

A estruturação do gosto continuou e o deslocamento territorial ocorreu mais uma vez durante a trajetória escolar do indivíduo. O discurso ocidental do “dom” (DEWEY, 1979) e da distância da intelectual da música orquestral também é algo presente na fala do sujeito.

Quando eu cheguei aqui na 5º série eu solidifiquei mais o meu gosto musical pelo rock mesmo e cheguei até o 9º ano e no 9º ano eu voltei mais uma vez para a Itália e passei um ano lá e fiz o primeiro ano do ensino médio lá e aí mais forte ainda me influenciei na música do rock e aí comecei a gostar um pouco mais de música erudita e hoje eu tenho um pouco mais de maturidade para entender a música erudita é piano e orquestra, esse tipo de coisa, não cheguei a ver nada ao vivo na época porque pra mim, mesmo estando na Itália eu tinha uma mentalidade brasileira de que orquestra era um negócio de outro mundo pelo menos a verdade que eu tinha era essa. A orquestra era uma coisa que só se fazia em cantos assim, dentro de um castelo e é tipo isso a mentalidade que eu tinha de orquestra sendo que a dois quartos da minha casa tinha um conservatório e que podia ir lá assistir e eu não sabia. Daí eu voltei pra cá de novo e fiz o segundo ano aqui e o terceiro do ensino médio e eu formei uma banda de rock nessa época, no segundo ano. [...] eu inicialmente só queria tocar guitarra, não queria cantar, eu tinha vergonha, eu não tinha técnica vocal mas aí a gente formou a banda inteira e não tinha quem cantasse. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

A escola foi o campo onde a prática musical começou a se desenvolver, desde as aulas de música na escola italiana com o canto coral até à formação de uma banda de rock na escola brasileira de maneira não formal. Bourdieu (2013) afirma que a escola constitui a formação de competências necessárias para a construção do *habitus*.

Ainda no campo escolar, o sujeito relata uma aversão à escola, entendendo como não necessários os conteúdos ensinados e buscando sempre uma forma de “burlar” a frequência ao ambiente escolar.

Eu fiz o terceiro ano, que foi um suplício, um saco [...] eu odiava ensino médio mesmo, a aula que começava as 7 eu chegava as 10, porque meu pai acordava tarde porque ele trabalhava então ele não me via a hora que eu saía, então as vezes eu saía 10 da manhã de casa e eu tinha um jeito de entrar sem que a coordenadora me visse entrando e vir me dar carão, então era como se eu tivesse entrado as 7. Cara ensino médio é muito ruim, a gente estuda um monte de coisas inútil que não serve pra nada e não serve pra nada na nossa vida então eu gazeava loucamente as aulas. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

A respeito dessa aversão do sujeito ao sistema escolar, vários estudos (QUEIROZ, 2011; SOUZA, 2011) destacam este como o fator que resulta na evasão escolar. Esse fenômeno no Brasil não é particular de algumas instituições de ensino ou um problema de ordem social, mas afeta todas as classes da sociedade.

O convívio familiar conturbado e a má qualidade do ensino são considerados partes integrantes e comuns do processo de evasão escolar. É válido dizer que a evasão não está relacionada apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno.

Todo esse contexto faz com que o estudante deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que ele recebe, muitas vezes, é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho.

Esse discurso apresentado acima é claro na fala de nosso entrevistado, quando afirma que o ensino médio é ruim e “*a gente estuda um monte de coisas inútil que não serve pra nada e não serve pra nada na nossa vida.*” (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

De acordo com Meneses (2011, p. 01), o problema da evasão escolar é uma questão que tem raízes históricas, associando-se a uma política imposta pelas elites, na qual pesam sucessivas intervenções do governo na mudança do sistema escolar.

Nesse contexto, entendemos que é necessário uma reformulação curricular e que a música local pode ser tomada como referência para essa mudança – não para inserção de música cearense em todas as escolas do Ceará, mas como uma referência que parte do local, do que é nosso. (FREIRE, 2003; KODÁLY, 1989; SWANWICK, 2003) Fecho parêntese.

A partir das análises feitas sobre a formação do gosto musical e a trajetória escolar do sujeito, podemos nos aproximar da real compreensão sobre a prática pedagógica deste com um repertório cearense na escola básica através de uma experiência vivida durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará, que será apresentado no tópico 5.7.

O nosso terceiro entrevistado (Clarone) resume a sua trajetória educacional da seguinte forma:

Eu estudei na escola pública municipal Almerinda de Albuquerque e depois eu estudei na escola Joaquim Albano, que foi uma escola estadual onde eu fiz o ensino médio e onde eu comecei a estudar violão. Depois eu passei um tempo estudando por conta própria, sozinho e estudei no seminário presbiteriano. Depois do seminário eu vim pra UFC e junto com a UFC eu também fiz o conservatório com o professor José Mário e eu passei lá um ano e meio para dois anos estudando com o professor José Mario, paralelamente e depois que eu parei de estudar com o professor José Mário eu estudei um ano com o professor Eddy Lincoln do IFCE mais ai como aluno particular e também nesse período eu fiz parte da camerata de violões do IFCE que também era coordenado pelo professor Lincoln. Então esse meu momento de formação desde que eu entrei na faculdade foi quando eu intensifiquei mesmo a minha formação e eu sempre estava atuando em vários locais. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Referindo ao conceito de memória, citado anteriormente, é claro no discurso do sujeito as instituições e o primeiro contato com o instrumento. A escola e a família participam ativamente na formação do gosto do agente. No tópico anterior, apresentamos algumas informações acerca da família dos entrevistados, sendo clara a ligação entre a família e o desenvolvimento do gosto musical.

O primeiro contato com a música foi na infância, quando o pai ouvia discos nos finais de semana.

As memórias mais antigas que eu tenho é sobre o meu pai, ele trabalhava muito, de segunda a sábado e a gente só via ele nos finais de semana. Quando chegava os finais de semana ele gostava muito de ouvir disco então ele ficava ouvindo disco e a gente ficava perto dele brincando e escutando música com ele e isso que me lembra os meus primeiros contatos com música e depois eu lembro do meu pai estudando violão em casa. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

O contato com a música na infância tem continuidade, e aos 9 anos de idade o sujeito tem lembranças das dificuldades (proibições) que encontrou para aprender música.

Depois da infância o outro contato que eu tive com o violão foi quando eu tinha uns 9 anos de idade. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Mesmo com as proibições de pegar no instrumento, o sujeito dá continuidade ao processo e o pai, ao observar o desenvolvimento instrumental, resolve pagar uma aula de violão para o entrevistado.

Eu fiquei pegando escondido no violão [...] e cada dia o papai notava que tinha um arranhão novo no violão e era eu arranhando o violão. Até quando ele percebeu que eu ia acabar o violão dele eu já estava tocando, tocava umas músicas, eu comprava revistinha nas bancas de música popular e estudava violão. Ai meu pai pegou e decidiu pagar uma aula de violão com um rapaz lá que dava aula, um senhor. Ele tocava nos bares e dava aula de violão, e eu passei dois meses tendo aula com ele. E essas aulas eram muito estranhas porque o jeito de pensar do cara tinha um negócio de primeira de dó, segunda de dó e eu não entendia muito aquela linguagem dele, que era uma linguagem que eu fiquei sabendo depois que era do Paulinho Nogueira. E eu achei estranho aquilo, mas enfim. E depois eu fui crescendo mais e foi quando eu fui pra igreja batista, e ai quando eu fui pra igreja batista lá na igreja batista a tradição de música é muito forte e tinha muita gente que tocava violão, trompete, tinha trompa harmônica e uns instrumentos que eu nunca tinha visto e teclado e isso me despertou a estudar e nessa época eu já tinha 16 anos e eu continue estudando

sozinho, perguntando e com revistinha. E quando eu fiz 17 anos, lá tinha uma escola que era Joaquim Albano e eu fui estudar lá e lá tinha um professor que é o Carlinhos Crisóstomo, que é o professor do IFCE hoje então ele dava aula, ele separava da carga horária da aula dele lá na escola e tinha um grupo de violão lá e aí eu doído para aprender, fui para essas aulas. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

No discurso do indivíduo sobre a prática pedagógica do professor, podemos perceber um procedimento didático utilizado para a compreensão e conhecimento dos campos harmônicos. Nessa metodologia, o docente trabalha com numerações, referindo-se ao campo harmônico. É notório na fala do sujeito a instituição escolar, marcante na aprendizagem e na construção do gosto musical.

Foram três anos onde realmente eu descobri o violão, eu aprendi a ler partitura, eu aprendi harmonia, repertório, comecei a ter um pouco de contato com o violão erudito embora o Carlinhos seja um violonista popular ele tinha um repertório erudito que eu achei muito interessante e foi a partir daí que eu quis fazer conservatório, que eu quis me aprofundar. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções superiores origina-se das relações entre indivíduos humanos, e, nessa dinâmica, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo na sua construção de conhecimento e de seu próprio *habitus*.

Rogoff (1998, p.126) destaca o conceito de apropriação participatória, explicando que os sujeitos adquirem novas aprendizagens através do seu envolvimento com o outro e com as atividades.

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição.

Analisando o discurso do entrevistado, entendemos que o *habitus professoral* (SILVA, 2005) e as práticas dos primeiros professores foram fatores importantes na formação do gosto musical do sujeito.

Nesse tópico, analisamos a trajetória educacional dos sujeitos e o delineamento do gosto musical. Percebemos que o contato com o meio e com o outro integram o desenvolvimento do *habitus* que opera favorecendo a distinção entre os indivíduos e, conseqüentemente, em sua atuação pedagógica.

A seguir, analisaremos a trajetória profissional dos entrevistados, entendendo que o trabalho é parte constituinte do *habitus*, pois o sujeito está em contato com o meio em variadas situações. No entanto, o próximo tópico não tem foco na prática profissional dos agentes nos ambientes educacionais.

5.4 Trajetória profissional

Neste tópico, vamos descortinar a atuação profissional dos sujeitos no campo de trabalho, buscando compreender quais proximidades essas práticas podem ter com o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. O conceito de campo faz parte dos estudos de Bourdieu. De acordo com Setton (2002), campo é o espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Para Bourdieu (2013), a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias. Nesse sentido, entende-se que campo é um espaço social constituído de instituições e agentes em constante relação. Dessa maneira, entendemos que a sociedade é composta por variados campos que coexistem no espaço social, entre eles: o trabalho, a literatura, a filosofia, a política, etc (BOURDIEU, 1998, p. 66).

É importante destacar que, nesse tópico, não iremos abordar sobre o campo de trabalho docente, pois este é tema do item a seguir. O labor aqui desvelará a atuação dos sujeitos nos diferentes campos de trabalho excluídos da docência e da sala de aula.

Incluso no campo do trabalho, nosso primeiro entrevistado (Requinta) afirma que exerceu o labor em algumas instituições públicas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de escritório de arquitetura e fábrica de alumínio.

Tive alguns trabalhos, assim que entrei na faculdade eu fui para o IBGE, aqueles concursos de agente de pesquisa do IBGE. Aí depois

que eu estava na arquitetura eu comecei a estagiar em um escritório de arquitetura que era de projetos. Aí depois eu fui trabalhar em uma fábrica de alumínio que era através do convênio de estágio com as universidades, o CIEE. Passei um tempo lá e depois tranquei a arquitetura e fui ter outras experiências com permacultura e viajei com um grupo. Era um projeto de uns amigos de artes. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Das práticas trabalhistas acima citadas pelo sujeito, a única que ele identifica como um exercício que lhe aproxima da docência é a experiência com o grupo permacultura e com as viagens que fazia, aplicando os seus projetos. Abaixo, Requinta explica o que era o permacultura, além de citar outro grupo no qual desenvolveu também um trabalho.

[o permacultura era] todo um estudo que envolve também construção, bio construção, envolve agricultura, ecologia. Tem um estudo de desing e conhecimento do ambiente dependendo da região pra buscar uma forma mais sustentável, então basicamente é isso, você pensa em como planejar um espaço, pensando no pensamento arquitetônico mesmo, pensando em um aproveitamento da matéria.

Assim que eu tranquei arquitetura eu fui viajar com um grupo, de um projeto de uns amigos que chamava ARTEEA (arte e educação ambiental), e passamos um tempo viajando. Basicamente eram vários amigos, de diversas áreas, tinha um pessoal da oceanografia, a maioria era da oceanografia e ver o que que esse pessoal tinha, tipo o que você faz? Ah eu faço malabares, ah eu sou boa de teatro e ai a gente buscava formas que através da arte trabalhar com as pessoas, trabalhar educação artísticas fazendo oficinas.²³

A minha primeira experiência meio ligado com a docência foi com esse projeto, com essas oficinas, passávamos nas cidades, entrava em contato com as prefeituras, ia nos colégios, montava aulas. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

As experiências no campo de trabalho foram relevantes, e o deslocamento contribuiu para a experimentação, enquanto o contato com o outro favoreceu novas aprendizagens e, conseqüentemente, a reformulação do *habitus*.

²³ Algumas citações serão utilizadas novamente com o objetivo de contextualizar a análise de cada tópico.

Na narrativa de Clarinete, percebemos que este se inseriu no campo do trabalho desde a infância, quando trabalhava com o padrasto e, em seguida, com o pai.

O primeiro trabalho que eu tive foi com o meu padrasto, eu ajudava ele a trabalhar no hotel que ele trabalhava, a gente arrumava umas camas [...] e servia café, capuccino para as pessoas que ficavam lá, eu aprendi a mexer na máquina lá de capuccino, essa foi assim a primeira coisa que eu fiz como trabalho, não foi bem um trabalho formal mas eu lembro que eu ajudava ele e ele me dava 20, 30 euros e eu ia gastar [...] aí depois eu aqui com o meu pai, o meu pai ele trabalha com som, então ele aluga som e trabalha com essa coisa de montar som para eventos também né!? Então eu sempre ia e ajudava ele e ele dizia: ah 'clarinete' fica aí operado a mesa então eu aprendi a regular a calibrar mesa, tipo: ah vou colocar aqui a guitarra, aqui o violão e eu sabia plugar as coisas né, eu aprendi a plugar e eu sei montar um som tranquilamente, um som de evento do meu pai eu sei montar e fazer funcionar às vezes até se der defeito eu abro lá a fenda e consigo consertar alguma besteira por que eu tava muito com ele né, nesse período que eu estava aqui no Brasil e acabava que ele não queria me deixar sozinho em casa e eu ia com ele pros trabalhos e lá eu acabava ajudando em algumas coisas e alguma besteira assim né?! Então eu aprendi um pouco dessa parte de técnico de som e isso com ele, por estar sempre ali perto, inclusive a gente grava. [...]Mas trabalho formal mesmo nessa área eu nunca tive, era só coisas que ia fazendo meio por estar ali com o meu pai. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Os trabalhos são informais, ou seja, não há uma legalização trabalhista. Contudo, eles são carregados de significados que agregam valores e norteiam a formação do *habitus* do entrevistado para a sua posterior atuação em outros campos. Faz com que adquira códigos que podem ser reconhecidos em campos semelhantes. Trabalhar com o pai contribuiu para a aquisição de códigos válidos no campo musical, além de favorecer um desenvolvimento e um processo próprio na música.

Então eu aprendi um pouco dessa parte de técnico de som e isso com ele, por estar sempre ali perto, inclusive a gente grava. Eu comecei gravando as minhas coisas, uma das formas de estudo que eu tinha, era não só tocar mas eu aprendi a tocar aí eu ia no estúdio do meu pai, que é um estúdio simples que tem lá em casa, ligava o computador, ligava na mesa e gravava o que eu tava tocando e depois eu ouvia e aí você mesmo percebia erros que você não percebe

sozinho, que geralmente é a função do professor, ver se tá fazendo certo e te indicar né, e como eu não tinha professor de guitarra depois de um tempo, por que eu só fiz umas poucas aulas com o meu tio então o meu professor era eu mesmo digamos assim. Eu tocava e eu ouvia e dizia espera ai isso aqui está errado e ai eu ia lá e corrigia e fazia até sair direito, e o canto a mesma coisa eu começava a cantar, gravava e depois ouvia ai eu via se tinha alguma coisa errada e gravava de novo e isso tá ligado um pouco de estudo e trabalho. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Durante esse discurso, percebemos uma aproximação da figura do autodidata que, segundo o Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988), é “que ou quem se instruiu ou se instrui por si, sem o auxílio de professores.” Essa aproximação se dá pela prática crítica de gravar, ouvir e avaliar o que tocou e/ou cantou.

Entendemos que a execução desse processo aproxima o entrevistado de uma prática docente reflexiva, uma vez que, de acordo com Perrenoud (1993), a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, tornando-se parte da identidade profissional do professor. Dessa maneira, as atividades laborais desenvolvidas pelo sujeito contribuíram para a formação do seu *habitus* docente.

Nosso terceiro participante (Clarinete) possui uma vasta laboração no campo do trabalho, atuando em diversas áreas e possibilitando uma vivência e uma experimentação em campos diferentes.

Eu comecei a inventar de trabalhar quando eu tinha 16 anos, e eu fiz um curso de mecânica de máquina industrial no SENAI que era para máquina de costura, porque a minha família tem uma relação com [...] a minha mãe era costureira, as minhas irmãs eram costureiras e então eu fiz esse curso de mecânica e com 2 meses que eu terminei o curso eu comecei a trabalhar em uma loja lá no centro onde eu consertava máquina de costura foi o meu primeiro trabalho de carteira assinada e eu tinha 16 anos.

Depois, eu saí desse emprego e fiquei consertando máquina por conta própria porque trabalhar de carteira assinada atrapalhava muito estudar e eu não queria parar de estudar.

Depois disso, quando eu conheci a minha esposa eu consegui um emprego porque eu queria me casar e eu consegui um emprego em uma loja de informática e nessa loja de informática eu era vendedor e eu vendia muito, vendia celular, vendia computador e tal. Quando eu entrei lá eu nem entendia nada de informática não, eu aprendi lá,

fazendo. Logo eu me tornei o melhor dos vendedores e me tornei micreiro [pessoa que compra peça separada de computador e vende ele montado] [...] e com um tempo eu já tinha uma lojinha de informática e eu me tornei sócio do meu patrão e foi quando as coisas melhoraram e eu comprei minha primeira casinha, o meu primeiro carro.

Depois eu vendi a loja de informática e montei uma confecção de fardamento com a minha irmã e eu passei 5 anos com ela. [...] A gente fazia fardamento, hoje agora ela tá no ramo de fardamento de posto de combustível, aqueles fardamentos que você ver o frentista usando, em Fortaleza é minha irmã que faz a maioria deles [...] e nesses cinco anos eu também fui gerente de uma empresa de cosméticos, durante um ano, porque o rapaz me conhecia meu potencial de gerenciamento na confecção e ele tava com problema lá no estoque e tudo, e me chamou.

Foi daí que eu decidi que não queria fazer nenhuma dessas coisas, que eu detestava ser dono de confecção e detestava ser gerente, embora eu fosse um bom gerente. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

A liderança e a versatilidade de atuar em diversos campos é característica significativa no discurso do nosso sujeito de pesquisa. O exercício de liderar é próprio do *habitus* docente, uma vez que o professor precisa ter a habilidade de lidar com outras pessoas e articular saberes de forma que a aprendizagem seja proporcionada a todos os discentes.

A partir dessas considerações sobre a trajetória de trabalho não docente dos entrevistados, é importante buscar conhecer a atuação docente dos sujeitos e analisar se há uma conectividade com a sua atuação em outros campos de trabalho; entender se os capitais e códigos adquiridos foram reconhecidos no campo da docência e o que foi experimentado na docência que favoreceu a atuação na disciplina de Estágio Supervisionado, através da experimentação com o projeto de música cearense na escola. Para isso é que se apresenta o tópico a seguir, que busca compreender as atuações docentes dos indivíduos antes e durante o curso de licenciatura, buscando entender qual a relação destas com a formação docente dos sujeitos.

5.5 Trajetória docente

O sistema educacional pode ser caracterizado como um campo na perspectiva de Bourdieu, pois é constituído de instituições e também de agentes, que estão em constante relação uns com os outros e que ocupam posições diferentes no campo.

Nesse tópico, apresentaremos as relações dos sujeitos de pesquisa com o trabalho docente. Buscaremos entender e compreender as experiências dos entrevistados com o intuito de conhecer quais capitais esses sujeitos adquiriram e de que forma esses capitais se tornaram vantagens para uma prática pedagógica em sala de aula, que usa como repertório principal a música cearense.

Iniciando as análises, o nosso primeiro entrevistado (Requinta) afirma que as suas experiências na área docente se iniciaram com a prática de um projeto chamado ARTEEA (Arte e Educação Ambiental). Durante a trajetória nesse grupo, Requinta desenvolvia atividades em escolas e comunidades de diversos municípios, envolvendo um trabalho que era relacionado as temáticas sugeridas pelas escolas visitadas.

Assim que eu tranquei arquitetura eu fui viajar com um grupo, de um projeto de uns amigos que chamava ARTEEA (arte e educação ambiental), e passamos um tempo viajando. Basicamente eram vários amigos, de diversas áreas [...] A minha primeira foi com esse projeto, com essas oficinas, passávamos nas cidades, entrava em contato com as prefeituras, ia nos colégios, montava aulas [...] Eram temáticas, por exemplo eu me lembro de uma escola que a gente foi que a professora pediu que a gente fizesse todo um esquema lá para contar a história do universo, o big ben e tudo e a gente montou umas e umas músicas e apresentou em vários dias, junto com as aulas que a professora dava. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A próxima experiência docente do sujeito se deu em um ambiente escolar, onde trabalhou auxiliando outras professoras. De acordo com o entrevistado, essa vivência contribuiu significativamente para o seu ingresso no curso de música, tendo em vista que a escola primava o desenvolvimento artístico dos alunos.

Foi no jardim da infância lá no colégio Waldorf, eu passei um ano lá, [...] eu na verdade auxiliava as meninas do jardim e do maternal, auxiliava as crianças. La tem todo um ritmo diário. A pedagogia

Waldorf é diferente, as crianças chegam e elas ficam mais livres para brincar e tem um momento da história contada, tem o momento do lanche, é bem ritmado e eu meio que auxiliava no lidar com as crianças. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Sobre a escola citada pelo sujeito e para uma melhor compreensão do campo em que este foi inserido, o trabalho de Matos (2002, p. 50 - 51) nos ajuda nessa busca e destaca algumas rotinas dessa instituição como: “na escola (...) não se vende explicitamente comida” (...) “não existe cantina na escola” (...) “o professor é o encarregado de servir a merenda”. O docente que deseja ingressar nessa instituição precisa passar pelo curso de formação Waldorf. Essa escola é uma instituição antroposófica.

A primeira escola antroposófica do mundo foi fundada por Rudolf Steiner em Stuttgart-Alemanha no ano de 1919, por solicitação dos donos da fábrica de cigarros Waldorf Astória. Contudo, Steiner recomendou que as escolas fossem criadas por conselho de pais e professores. Os pais deveriam participar na vida da escola como seus principais administradores auxiliando os professores na nobre tarefa de educar seus filhos que, no bojo da concepção antroposófica, não é tarefa delegada a uma instituição específica (a escola) nem de uma pessoa que se espera miraculosas soluções (o professor). O modelo escolar antroposófico tenta englobar espaços não escolares, principalmente a família, buscando integrar a esses espaços três tipos de profissionais, além dos professores de classe, cujas as competências são importantes para todo o processo de educação sob a luz da antroposofia: o médico, o artista e o agricultor. (MATOS, 2002, p. 53)

É relevante que as características e a ideologia desse modelo escolar são diferentes do modelo educacional atual, onde não há uma preocupação demasiada com aspectos como a alimentação. Portanto, tornaram-se necessárias algumas palavras sobre esse contexto escolar, buscando deixar o leitor o mais próximo possível da trajetória do agente entrevistado.

Adiante, mesmo sendo tema do tópico posterior, apresentaremos o relato do entrevistado sobre a sua opção de escolha para o curso de Licenciatura em Educação Musical.

Foi bem no momento que eu tinha terminado a minha formação em pedagogia Waldorf que o colégio daqui oferecia e tinha começado a trabalhar com eles lá. Trabalhei um ano lá, no jardim da infância. E a pedagogia Waldorf envolve muito arte, e aí eu lembro que na formação eu tive flauta doce, cantando, então era muito musical e o convívio com as crianças também e eu por já ter tido experiências antes e nunca ter levado adiante, nunca ter um gosto assim, uma vontade de querer estudar. E antes disso eu tinha feito um grupo com amigas de percussão e a gente fazia samba de raiz, samba de roda. A gente tinha esse grupo e fazia shows e tal e ao longo da vivência com esse grupo eu tive vontade de comprar uma flauta transversal para tocar no grupo, aí comprei e comecei a aprender e foi no momento que tinha acabado um ano lá no jardim, tinha acabado o curso e eu tava pensando em entrar nessa coisa da pedagogia Waldorf e de ser professora mas queria estudar música, então eu pensava eu vou estudar música para ser professora de música. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Dessa maneira, podemos entender que essa experiência docente favoreceu o gosto em ensinar e, conseqüentemente, a inserção no curso de música, construindo uma trajetória que acumula capitais que podem ser convertidos em benefícios mais adiante, nas futuras práticas.

Prosseguindo na análise sobre a docência, o segundo entrevistado afirma que teve sua primeira experiência docente durante o Curso de Música na UFC e que esta ocorreu na igreja. Contudo, essa vivência foi a única relacionada à docência em sala de aula, pois essas aulas foram substituídas pelo ingresso e participação do coral da UFC. Vejamos:

Eu entrei na universidade, no curso aí não dava para trabalhar, pelos tempos né? Mas aí no quarto, quinto semestre eu consegui um bico dando aula de música numa igreja. Eu dava aula de técnica vocal e aula de violão, então eu dei umas aulas lá nessa época e foi um pouquinho antes do estágio, acho que uns dois semestres antes da disciplina de estágio, e dei umas aulas lá, e eles pagavam bem pouco,

mas eu tava precisando de dinheiro, então eu dava aula lá. Era uma igreja evangélica e eu passei uns 3, 4 meses e aí abriu seleção para o coral da UFC e eu sai de lá porque eram os mesmos dias, eu dava aula terça e quinta, se eu não me engano e o coral da UFC ensaia terça e quinta, então ou eu ficava lá ou eu ia para o coral da UFC e eu falei: não, eu vou para o coral da UFC. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

A igreja é/foi uma instituição marcante na trajetória da educação. Desde a chegada dos portugueses no Brasil, a igreja traz em sua bagagem a música. Essa arte foi ensinada com vários objetivos, dentre eles auxílio no processo de leitura e aquisição da linguagem. Todavia, a música também foi ensinada com o objetivo de tornar os nativos músicos aptos a tocarem nas missas realizadas pelos jesuítas. A formação do gênero musical brasileiro também sofreu fortes influências da igreja. (MIRANDA, 2009)

Nesse contexto, é importante perceber que a igreja é uma instituição legitimada nos dias atuais e que tem um poder simbolicamente significativo sobre o cotidiano dos sujeitos, influenciando na trajetória e na aquisição de capitais.

Como terceiro entrevistado, temos Clarone, sendo este o agente que possui a maior quantidade de experiências na área docente. Suas primeiras vivências se constituíram de aulas particulares (tutoriais). Nas aulas particulares, a pedagogia é direcional, ou seja, o professor ensina um aluno. Essas aulas aconteceram antes de ingressar no curso de música e contribuíram para a prática docente do sujeito. Vejamos o que diz Clarinete:

Quando eu voltei a estudar música foi quando eu comecei a lecionar e aí eu vi que era isso que eu gosto de fazer e é isso que eu vou fazer. E na questão da docência, a gente que é músico sabe que sempre tem aquele cara que diz assim: ah cara, toca violão então me ensina a tocar violão. Então eu comecei com isso, dando umas aulas particulares sem pretensão de ser professor, sem pretensão de efetivamente trabalhar com isso. Mas quando eu entrei na faculdade uma das primeiras coisas que me motivou a vir pra faculdade era o fato de poder estudar música sem ter que pagar, porque é caro e pra mim trabalhar pra poder conseguir a grana o tempo pra estudar você não tem e eu passando na faculdade eu teria um local pra estudar música só que sem pagar, porque é uma universidade pública. Aí quando eu passei no curso, o curso sendo diurno isso dificultou bastante e eu tive que parar de trabalhar pra vir pra cá estudar e eu tive que arranjar outro local de ter fonte de renda. E aí as minhas

fontes de renda ficaram nas aulas particulares e a primeira fundação que eu consegui pra dar aula, eu ainda me lembro, lá eu ganhava 100 reais por mês. Fundação ligada à igreja, eu dava aula uma vez por semana e ganhava 100 reais. E foi aí que eu realmente me descobri como professor, o prazer de tá na sala de aula, de chegar e começar a desenvolver um trabalho e ver os alunos começarem a aprender e isso foi cada vez mais me cativando, e cativando e aí foi que eu descobri que eu podia me tornar um bom professor e aí eu caí matando pra cima, então hoje eu me vejo muito mais professor, um professor de música mesmo, assim eu não seria um músico completo, mas como professor de música eu seria completo, eu entendo isso, que a minha realização de dar aula hoje é tão grande quanto a de tocar. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Percebemos que a instituição igreja é citada, também, no discurso deste entrevistado, evidenciando que hoje a presença desse campo na educação musical das pessoas. As próximas experiências docentes do entrevistado já são quando este ingressou no curso de música. Fazem parte do elenco experimental a Fundação Raimundo Fagner e a Federação de Bairros e Favelas, sendo que esta última levou o sujeito à escola onde cumpriu a disciplina de Estágio Supervisionado.

Quando foi já no terceiro semestre, foi quando eu entrei no quarteto de violões da UFC e quando eu entrei na Fundação Raimundo Fagner para ser o professor de violão e passei um ano na Fundação e pedi pra sair porque os horários chocavam com algumas disciplinas da faculdade e como eu quis priorizar a faculdade então eu não continuei na Fundação que era um trabalho bem legal lá com criança. Já no quarteto eu passei três anos seguidos.

Depois que eu dei aula na Fundação e paralelamente eu estava no quarteto eu comecei a trabalhar na federação de bairros e favelas e na federação de bairros e favelas era também um trabalho com o ensino de violão lá eu passei dois anos e completei um ciclo lá e decidi também me desligar da instituição pra dar aula em outra instituição que era o projeto sorriso da criança, lá no Presidente Kennedy aí lá eu passei 8 meses e eu sai de lá porque eu fui selecionado para ser estagiário da prefeitura pra dar aula de música. E foi nesse de estagiário da prefeitura que eu conheci a escola onde eu faço estágio hoje. E esse estágio lá durou de Julho até Fevereiro do ano seguinte, porque foi quando mudou a gestão municipal e quando houve a nova gestão todos os estagiários foram demitidos. E lá foi o trabalho assim de violões que mais, que pra mim foi mais significativo, porque lá os meninos eram muito interessados, a escola dava um apoio, que embora com algumas dificuldades de estrutura e

tudo, mas o apoio, o incentivo dos colegas da escola e da gestão, da direção da escola era muito bom e por isso que quando o estágio da prefeitura cessou aí eu procurei a professora de estágio e perguntei se havia a possibilidade de estagiar na escola onde eu já tinha os alunos e aí eu continuar dando aula para os alunos de forma voluntária, utilizando isso como estágio supervisionado no curso de música. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Nesse discurso, notamos que a experiência docente levou o entrevistado a atuar na escola onde cumpriu a disciplina de estágio. Essa experiência favoreceu a abertura do campo na escola para outros colegas do curso, tendo em vista que os outros dois entrevistados atuaram na mesma escola e em parceria com o sujeito.

A partir desse levantamento sobre as trajetórias de atuação é que podemos entender a distinção da prática de cada um. Todos os tópicos apresentados neste capítulo auxiliaram na compreensão da trajetória através de uma visão ampla, fragmentada em tópicos com o objetivo de esmiuçar cada campo. Até esse tópico, percebemos o que Bourdieu (1997) conceitua por distinção. As trajetórias de vida e as experiências foram diversas, favorecendo a construção do *habitus* e da aquisição diferenciada de capital de cada indivíduo.

Bourdieu (1997, p. 6) afirma que distinção “...não é na realidade senão diferença, desvio, traço distintivo, em suma, propriedade relacional que só existe na e pela relação com outras propriedades”. Ou seja, foram as diferentes relações que os sujeitos tiveram que alimentaram a distinção entre eles. O conceito de distinção nos permite compreender porque os agentes ocupam posições diferentes ou parecidas no interior do campo, em determinado momento. É pela distinção ou pela diferença entre os agentes que a sua posição social é definida.

Apresentaremos no tópico a seguir a trajetória dos agentes durante a formação no curso de música. Os grupos que participaram, as disciplinas, os professores e os momentos que estes consideraram relevantes e destacaram durante as entrevistas. O objetivo é, mais uma vez, se aproximar ao máximo para buscar compreender como estes sujeitos atuam e qual a relação da trajetória de vida com a formação e atuação docente.

5.6 Trajetória no curso de música

O curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciou suas atividades no ano de 2005, tendo como espinha dorsal a

expressão vocal coletiva. (SCHRADER, 2002). O curso tem como objetivo “formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia, linguagem musical e ensino de instrumentos musicais, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo, com o meio que atua” (UFC, 2005, p. 13).

O ingresso nessa graduação não exige o Teste de Habilidade Específica (THE), dando possibilidade a todos que tenham o interesse em estudar música. Tendo em vista que o THE exige uma formação musical prévia, o discente que não teve acesso a uma escola de música fica inviabilizado de ter acesso à educação musical. Desta maneira, concordamos com a ausência do teste, entendendo que nossa região não possui uma demanda de escolas públicas de música capazes de atender toda a sociedade.

Durante as análises deste tópico, observaremos que todos os entrevistados tiveram contato com a música antes de ingressarem no curso. Todavia, essa vivência não garantiria a aprovação em um THE.

Nosso primeiro entrevistado (Requinta) tomou a decisão em optar pelo curso de música a partir de uma vivência na escola Waldorf.

Foi bem no momento que eu tinha terminado a minha formação em pedagogia Waldorf que o colégio daqui oferecia e tinha começado a trabalhar com eles lá. Trabalhei um ano lá, no jardim da infância. E a pedagogia Waldorf envolve muito arte, e aí eu lembro que na formação eu tive flauta doce, cantando, então era muito musical e o convívio com as crianças também e eu por já ter tido experiências antes e nunca ter levado adiante, nunca ter um gosto assim, uma vontade de querer estudar. E antes disso eu tinha feito um grupo com amigas de percussão e a gente fazia samba de raiz, samba de roda. A gente tinha esse grupo e fazia show's e tal e ao longo da vivência com esse grupo eu tive vontade de comprar uma flauta transversal para tocar no grupo, aí comprei e comecei a aprender e foi no momento que tinha acabado um ano lá no jardim, tinha acabado o curso e eu tava pensando em entrar nessa coisa da pedagogia waldorf e de ser professora mas queria estudar música, então eu pensava eu vou estudar música para ser professora de música. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Mais uma vez, destacamos a relação da trajetória como interventor nas escolhas dos agentes. As memórias sobre o ingresso no curso de música ficam restritas ao seguinte discurso:

[...] depois que eu tive as vivências com flauta doce e outras coisas eu tinha um conhecimento básico de partitura mas não tinha tido nada além disso, aí cheguei e comecei logo a pegar solfejo e fui pro instrumento. No solfejo eu tive muita dificuldade com a maneira de como ele era conduzido de você chegar e nas provas, solfeje; e nos ditados. Mas no geral eu considero muito proveitoso esse tempo que eu estou lá. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Os discentes, ao ingressarem no curso de licenciatura em educação musical, precisam se adaptar ao campo, tendo de adquirir os códigos legitimados daquele campo para que então possam conseguir se articular no espaço. A dificuldade com o solfejo é algo relatado por todos os entrevistados. Contudo, é compreensível essa dificuldade tendo em vista que esses discentes não tiveram uma formação musical anterior.

A vivência com as disciplinas possibilitou a aquisição dos códigos relativos ao campo, e o sujeito conseguiu concluir a sua formação docente inicial. Além das disciplinas, o entrevistado participou de alguns grupos musicais como o coral da UFC e um grupo de choro.

Dentro do curso [comecei] a estudar chorinho [com umas amigas] e eu estou com elas até hoje e a gente tem um grupo de chorinho. Ah! Eu entrei no coral da UFC. Mas, eu sei agora. Assim que eu entrei no curso eu entrei no coral [e] passei dois anos. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A participação de grupos durante a formação é fundamental para aquisição de novas habilidades. Concordando com a mesma ideia, Nobert Elias (1994, p. 26-27) afirma que “[...] todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas”.

Outra lembrança relatada é a vivência na disciplina de estágio supervisionado, onde o entrevistado destaca as instituições escolares que atuou:

No primeiro semestre [do estágio] [...] eu fui lá pro NDC. Eu vim pra cá (segunda escola) meio que no meio [desse semestre]. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

A disciplina de estágio supervisionado é o momento que o discente entra em contato com a prática docente. É o primeiro momento, durante o curso de licenciatura, que o aluno experimenta a profissão de professor. É durante essa disciplina que o discente tem de ser capaz de articular os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula.

No capítulo 3 desta dissertação, apresentamos uma discussão sobre a disciplina citada acima. Um dos pontos destacados aborda a relação que o aluno faz entre os conhecimentos adquiridos e a prática docente durante o estágio. Vejamos como o entrevistado analisa o capital adquirido durante o curso:

Eu vejo que lá a gente tem acesso à muita coisa e inclusive tem algumas disciplinas que são de didática que a gente estuda as metodologias e vários pensadores e é muito material que inclusive aqui no estágio você buscar aplicar, mas eu acho que sobra material pra gente ter tempo de dar conta de tudo que temos acesso lá. É claro que você acaba escolhendo mais um caminho que você se identifica. Mas eu acho que toda essa formação que a gente teve lá no início, essa musicalização mesmo, com solfejo e com o instrumento e depois pegar a parte mais teórica e compreender a harmonia e pesquisar os autores, com certeza são a base para hoje você pensar em um plano de ensino, planejar uma aula e conseguir fazer ligações entre essas coisas. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Nesse discurso, compreendemos que o entrevistado entende como benéfico os momentos que experimentou durante os primeiros semestres da licenciatura, afirmando que estes serviram de base para a sua atuação docente em sala de aula.

Dessa maneira, entendemos que a articulação entre teoria e prática deve ser cada vez mais evidenciada nesse momento em que o discente se encontra com a prática (Estágio Supervisionado). De acordo com Rios (2008, p.53):

O docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a

denominação de docente, aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

É relevante, também, destacar nesse processo a relação do entrevistado com a figura do professor. Vejamos:

*Eu fiquei muito feliz por ter sido **professor A**, tava no primeiro semestre, por que eu não conhecia nenhuma outra pessoa de estágio mas **professor A** em si com a gente foi uma relação muito proveitosa, assim ele trazia muito entusiasmo nas aulas, na própria aula lá no estágio que a gente tinha, que tem um dia que a gente está no estágio e tem outro dia que a gente está lá com eles, ele tentava trazer propostas pra gente fazer música naquele momento e pra gente estar sempre criativo e trazer discursões e textos interessantes e isso acabou sendo muito positivo e eu até falei no primeiro dia da aula de estágio, que ele perguntou para cada um o que esperava e eu tinha muito receio de como ia ser esse estágio por que as pessoas dos outros estágios estavam nos corredores sempre reclamando falando da escola, dizendo como era difícil ir e dar aula no estágio, e que a aula do estágio em si era muito difícil então eu ficava com medo, e poxa vai ser aquela disciplina que não vai ser fácil lhe dar dois anos, e não, foi muito legal.*

*Agora a gente tá com **professor B**. Nesse terceiro [estágio] tá sendo de discursões e ele também fica acompanhando os nossos relatos e sempre dando feedback de como está sendo para cada um. Sempre traz algum vídeo que gera uma discussão bacana. Basicamente ele está trabalhando com vídeos e com temas que surgem na aula e a gente comenta e ele acompanha os nossos relatos. A aula dele é mais reflexiva. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)*

A expectativa de nosso entrevistado não era positiva, contudo a figura do professor foi decisiva nesse momento de formação. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o trabalho do professor [supervisor] é central para o melhor aproveitamento da formação do professor de música no estágio, auxiliando pela partilha de saberes, aconselhamento, implementação de hipóteses e resolução de problemas.

A trajetória de nosso segundo entrevistado relata que, no ensino médio, ainda não tinha a opção de cursar a licenciatura em Educação Musical, mas um bacharelado na área das ciências biológicas.

Quando eu estava no segundo ano eu não queria fazer música por que eu achava um negócio muito sem futuro, eu queria fazer biologia eu queria ser pesquisador em biologia. Eu queria pesquisar genética, eu queria pesquisar as paradas transgênicas e fazer doídice com genética, eu queria fazer isso, mas ai um professor disse que isso ai não valia a pena, ser pesquisador.

Mais ai na época eu conheci um amigo meu que tocava violino e tal, ele fez aula no conservatório ai ele disse cara na música da pro cara trabalhar, da pro cara se formar e ser regente, da pro cara ser professor de música, da pra tu fazer umas coisas com música. E ai eu comecei a querer fazer música, isso no final do 2º ano do ensino médio [...] e ai eu fui fazer o vestibular pensando em música. [...]eu queria passar no vestibular pra estudar música, e a primeira coisa que eu fiz foi olhar se tinha cálculo no currículo de música e não tinha cálculo então eu: yes. Vou fazer música. Música era a minha primeira opção quando eu fiz ENEM, porque no ENEM você pode colocar duas opções. E eu coloquei música a primeira opção e coloquei filosofia a segunda opção porque eu achava também muito interessante filosofia.

De primeira eu não passei, eu fiquei abaixo da nota de corte e ai eu também tinha feito um vestibular pra UECE por que eu também queria fazer música na UECE, só que ai o teste de habilidade especifica era [difícil] assim pro meu nível. Assim eu nunca tinha lido partitura e não tinha a mínima ideia de história da música europeia e eles pediam esses conhecimentos lá na prova de habilidade especifica então quando eu vi, eu tinha me inscrito já e ai no caso o único curso que fiz foi a segunda opção porque no vestibular para música na UECE você pode ter a segunda opção, que a minha foi filosofia. E ai quando eu vi o que ia cair na prova de habilidades especificas eu nem fui lá. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Nesse discurso, podemos observar o papel do professor na decisão do aluno. Encorajar e incentivar o estudante pode fazê-lo aderir determinadas atitudes, como foi o caso da desistência do curso de bacharelado em biologia. Há também de se notar que a figura do outro pode estimular e guiar as escolhas dos sujeitos, tendo em vista que o entrevistado veio para a música graças ao incentivo de um colega. Todavia, é necessário entender que esta escolha, também, tem ligação com o capital adquirido durante a sua trajetória. O terceiro ponto relevante foi a desistência em tentar o curso de música em uma universidade que exigia o Teste de Habilidade Específica (THE), alegando que não tinha preparo para esse tipo de avaliação. Dessa maneira, reportamo-nos ao início deste tópico, quando apresentamos uma breve reflexão sobre a não aplicabilidade do THE.

Durante o curso, a experiência com as disciplinas foi relatada da seguinte maneira:

As disciplinas foram muito boas no geral a experiência no primeiro semestre era: finalmente eu estou estudando alguma coisa que eu quero estudar na minha vida, me libertei do ensino médio e estou estudando coisa que eu gosto de estudar, foi a coisa assim, sensacional. O primeiro semestre foi a redenção da minha vida, mas assim, o solfejo foi tranquilo no primeiro semestre, não foi muito traumatizante porque eu já tinha sido musicalizado, não por alguém ou por aulas, mas eu tinha me auto musicalizado minha trajetória, eu analisando hoje, eu vejo isso. Na época eu já não tinha problema com afinação, não tinha problema com perceber duas melodias que são diferentes entendeu!? Já tem algumas pessoas que chegam lá que não tem essa percepção porque não foram musicalizadas em nenhum período da sua vida, porque não tem música na escola então como que a pessoa vai chegar musicalizada lá? Não dá. Então o primeiro solfejo foi até assim, tranquilo. Eu não tirei notas melhores porque eu não estudava mesmo, porque eu achava chato, ia pra aula, mas achava a aula um porre, eu não achava a aula de solfejo muito legal. Eu tinha um pouco de dificuldade em percepção, em ler a partitura eu não tinha muita dificuldade, agora ouvir e escrever eu achava difícil pra caramba. Entender o tááá, tá, tá, tááá, eu tinha muita dificuldade, mas aí com um tempo eu consegui entender um pouquinho e passei no primeiro semestre com 7, 7,5, que é uma vitória pra muita gente. Foi muito legal a experiência no coral, na disciplina de coral. E assim, eu já vinha, porque no conservatório a gente tinha a disciplina de coral também e eu já achei sensacional, quando a gente cantou lá “Quem sabe que isso quer dizer amor”, do Milton Nascimento com um arranjo para duas vozes eu achei um efeito celestial e eu pensei eu quero fazer isso, eu quero cantar coral. Então quando eu cheguei no curso de música que é todo focado em coral, foi perfeito. Na disciplina eu tinha era um pouco de raiva das pessoas que não cantavam direito e eu era meio chato, e eu não entendia essa coisa de que nem todo mundo foi musicalizado e tal, e eu ficava com raiva das pessoas que chegavam lá e não cantavam direito. Daí a técnica vocal foi muito bom, eu me dediquei pra caramba e as disciplinas foram muito legais até o 4º semestre que o currículo é assim todo igual. E no 4º semestre começa a ter regência também. Depois a relação com o solfejo foi meio ‘coisada’, se eu fosse colocar um termo científico, é o ‘coisado’, porque no segundo semestre foi difícil. Eu acho que o solfejo que tem mais reprovação é o dois, o um e o dois. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

O discurso desse entrevistado apresenta uma relação com o discurso do sujeito de pesquisa anterior no que se refere ao solfejo, ressaltando mais uma vez que é

considerada uma disciplina difícil pelos discentes. Porém, é válido destacar que a experiência com a disciplina de solfejo um não foi dificultosa para Clarinete, tendo em vista, segundo os relatos do sujeito, que este já tinha uma prática vocal. Dessa maneira, acreditamos que a dificuldade relatada pelos entrevistados é por conta da ausência de um processo de musicalização anterior ao nível superior, ou seja, a educação musical na escola básica.

Ainda referente à disciplina de solfejo, Clarinete coaduna com a concepção defendida acima de que os alunos, em sua maioria, não chegam musicalizados ao nível superior.

Quando a pessoa não passa no solfejo um, é porque ela não tem ou provavelmente ela não teve musicalização e o motivo é esse. Mas quando a pessoa passou do um, passou do dois e chega no três, ela já tem uma [...], ela já é musicalizada, porque ela não chega no terceiro semestre se não tiver sido bem musicalizada antes e aí ela segue tranquilamente, poucas pessoas reprovam no três, é raro. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

A participação em grupos também fez parte da formação deste entrevistado, que teve experiências no coral da UFC, no coral do Instituto de Cultura e Arte (ICA) e do PET.

*Eu participei do coral da UFC. Estou a dois anos e ainda estou lá, talvez um pouco mais de dois anos. Grupo mesmo foi o coral da UFC. Eu participei também do coral do ICA enquanto eu já estava no coral da UFC e aí eu fui lá é participei como orientador vocal, voluntário. Eu sou bolsista do PET e o **professor C** estava precisando de alguém que fosse orientador vocal e eu disse: cara eu quero ser, eu quero ir lá pela a experiência de fazer alguma coisa com voz e orientação vocal, eu ajudei ele durante 6 meses, eu acho, até que ele conseguiu uma bolsa e veio uma galera com bolsa e como eu já era bolsista do PET, e foram esses os grupos que participei. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).*

Além dos grupos, o entrevistado escolheu desde o primeiro momento a escola em que essa pesquisa foi desenvolvida como a instituição que iria atuar durante o

Estágio Supervisionado. A escolha se justifica pela proximidade com a residência do sujeito.

Desde o primeiro semestre eu vim [para essa escola], de primeira já, porque eu moro na Parangaba, é um pouco longe daqui, mas de todas as escolas esta é a mais próxima. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Ao ser questionado sobre a vivência durante o estágio supervisionado na universidade, esse entrevistado, da mesma forma que o anterior, destaca o carisma e a prática docente dos professores:

*Eu gostei pra caramba [...] a experiência que a gente teve com **professor A** foi muito legal e assim, ele não apenas como pessoa, mas a motivação assim que ela trouxe. É um professor que tá entrando e tava começando, e era a primeira turma dele e foi assim uma experiência sensacional e eu sentia a energia, que ele tava motivado, eu sentia que ele tava afim de fazer o negócio e ia atrás e pesquisava as aulas, entendeu?! Então isso foi muito legal e deu energia pra gente fazer a mesma coisa aqui no estágio. Essa energia de vamos fazer, e é massa fazer aula e isso. O **professor A** passou muito essa energia pra gente e foi uma experiência sensacional e eu esperava que o estágio não fosse ser uma experiência boa [...] não era todo o demônio que desenhavam, e a escola pública não é tão ruim assim e depende de como você age. Se você chega aqui tomando atitude de quem ninguém presta de que você tá aqui e é um saco estar aqui, então vai ser um saco estar aqui. Mas se você chega aqui, cara vamos fazer, é legal e tal, até que você consegue ir entrando nas pessoas, e abrindo espaço. O '**clarone**' tem essa energia aqui e ele já tinha essa conexão com essa escola e foi muito bom no estágio 1 a gente conseguir abrir e estabelecer como escola de estágio. Então a coisa principal que eu vejo do **professor A** e que foi muito importante foi a energia que ele passou pra gente e agir como ele estava agindo nas aulas, nós agimos aqui, a energia mesmo, a vontade de fazer e pesquisar e fazer mesmo.*

*O **professor B** no estágio 3 ele entrou em um momento muito propício sabe!? Apesar de que eu queria ter continuado com o **professor A** até o estágio 4 porque gerou uma relação afetiva entre a gente. A experiência com o **professor B** foi muito legal, ele traz as reflexões, ele traz pra uma coisa mais para publicação de artigo e isso é muito importante. Traz aquela reflexão para depois, quem sabe, de se graduar, ir para um mestrado, um doutorado e ele dá esse direcionamento pra gente que é muito bom, muito importante. É uma*

aula mais teórica, mais reflexiva, ele tem uma metodologia diferente do professor A mas está sendo bem interessante a experiência com ele. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

Da mesma maneira que relata o primeiro entrevistado sobre a vivência na universidade durante a disciplina de estágio, este também possui um discurso similar, destacando mais uma vez o papel do professor nesse momento de docência por parte do aluno.

Nosso último entrevistado possui uma trajetória bem mais próxima à docência. Atuando como professor particular e recebendo incentivos por parte da igreja, chegou ao curso de música depois de passar por várias experiências docentes na área.

E lá (igreja) eu aprendi um pouco de regência, canto coral, técnica vocal um pouquinho, estudei piano lá um ano e aí foi quando [...] despertei para fazer faculdade de música.

Comecei a estudar só com livros, vídeos e a internet nessa época já estava um pouco mais fácil da gente conseguir material [...] e eu usei também muito vídeo-aula e aí quando foi em 2008, é em 2007 eu fiz o vestibular pra entrar no período de 2008.1 na UFC, passei e aí a trajetória ficou mais intensa [...] e a coisa foi ficando mais séria, como o curso era diurno então eu tive que largar os empregos que eu tinha pra poder estudar música. (CLARONE, 6 de Junho de 2014).

Mais adiante, a dificuldade com a disciplina de solfejo também emerge no discurso deste entrevistado. Por conta disso e de sua atividade docente, o sujeito demorou para concluir o seu processo formativo inicial. Todavia, este analisa como vantagem ter a vivência mais prolongada durante a graduação.

Eu escolhi música porque eu sempre gostei de tocar e vi no curso de música uma oportunidade de aprender música sem estar pagando e também o seguinte, quando eu comecei a fazer música eu tinha uma preocupação que era como que eu vou fazer para ganhar dinheiro porque o dinheiro é um mal necessário. Então assim, se eu fizer a faculdade de música, quando eu terminar eu vou fazer o que da vida? Então o curso é um curso de licenciatura então eu posso ser professor de música também. E trabalhar dando aula é uma forma interessante. Então eu vim pra estudar música, mas eu vim também pra ser professor. Tanto que no começo eu já procurei a dar aula a ensinar a

imerso nisso. Uma das vantagens que eu tive, mas que no começo eu não via assim foi eu ter demorado pra me formar que era pra ter me formado nos 4 anos, mas como eu tive que trabalhar e teve as disciplinas, algumas disciplinas teóricas que no começo eu tive dificuldade, tipo solfejo. Então por causa do solfejo eu tive que atrasar o curso um pouco e eu vou me formar em 7 anos e não em 4 e teve a desvantagem de demorar mais, porque eu podia já estar fazendo outra coisa mas em compensação eu estou há mais tempo tendo contato com música. Eu acredito que eu não teria aprendido tanto se eu já tivesse me formado então eu acabei conseguindo aproveitar mais as oportunidades do contato com os colegas de curso porque eu tive contato com mais turmas e também com os professores, com a evolução de alguns professores, com a entrada de professores, então esse período longo que estou passando aqui embora tenha sido longo e acaba se tornando um pouco mais cansativo mas também me oportunizou mais tempo e isso eu vejo de forma muito positiva. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Por último, e não diferente dos outros entrevistados, Clarone enfatiza no seu discurso a presença dos professores durante o momento de exercer a docência e a abertura para a escolha da instituição e do modo de trabalho na disciplina de estágio supervisionado.

*Quando eu cheguei na primeira aula de estágio, **professor A** deixou muito aberto pra gente escolher qual escola a gente queria estagiar e quando ela falou isso eu pensei na hora em aproveitar o trabalho que eu já tinha na escola que eu dava aula já, por que lá o trabalho ia ser encerrado. Então a primeira coisa boa que eu achei na disciplina foi a abertura que os professores deram quanto a isso, foi valorizar o que eu já tinha feito lá. Outra coisa foi o suporte teórico nas disciplinas de estágio 1 e 2 foi dado um suporte teórico muito bom pra que a gente aplica na aula. Eu vou dividir em estágio 1 e 2 e estágio 3, porque muda de professor no estágio 3, então eu vou fazer esse recorte. Então assim o suporte, o auxílio, o acompanhamento, o incentivo, essa relação foi muito produtiva e outra parte foi o fato de eu ter ficado a frente no estágio lá na escola, como eu era mais conhecido na escola, já tinha dado aula lá eu acabei assumindo a liderança do estágio lá na escola e isso fez com que eu sempre estivesse chegando mais cedo e sempre tivesse preparando tudo e esse meu envolvimento maior fez com que eu aprendesse mais e foi suporte com a teoria e o objetivo sempre foi a musicalização através do instrumento com a formação de um grupo de violão, uma camerata do tamanho que fosse possível, se fosse possível com 10 alunos, com 2 alunos, com 30 alunos. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)*

Na fala do sujeito, podemos notar e estabelecer uma relação de liderança que antes foi desenvolvida no trabalho fora da sala de aula. Dessa maneira, entendemos que o *habitus* e o capital adquiridos foram validados no campo da docência, tornando o entrevistado uma espécie de “líder” na escola e facilitando a entrada de outros colegas.

Nesse tópico, podemos notar a similaridade no discurso dos entrevistados, apesar de que as suas trajetórias foram diferentes até chegar nesse espaço universitário. No entanto, a dificuldade na disciplina de solfejo e a atuação pedagógica dos professores da disciplina de estágio foi tema recorrente e similar entre as falas.

Sobre a metodologia para aquisição de leitura musical no curso de música da Universidade Federal do Ceará (UFC) e sobre a presença do solfejo relativo para aprendizagem da leitura musical, Viana Jr. (2009, p.4) afirma que:

Esta abordagem pedagógica para o aprendizado da leitura musical tem apresentado resultados satisfatórios nas turmas que temos acompanhado até o momento. A aprendizagem do solfejo a partir desta proposta tem sido acompanhada, com frequência, pelo desenvolvimento das habilidades auditivas em nível rítmico, melódico e harmônico.

A prática docente dos professores de estágio é o segundo tema similar que ocorre com frequência no discurso dos entrevistados e sempre de maneira positiva, exaltando a prática de tais professores como atividades facilitadoras do processo que se encontravam. Dessa maneira, analisamos que é fundamental a intervenção do professor durante esse momento, pois entendemos que o professor torna-se responsável pela conjugação da teoria com a prática, possibilitando aos alunos uma prática docente reflexiva e fazendo com que estes analisem, estudem e pesquisem sobre práticas alheias e as suas próprias práticas. Contudo, acreditamos que a discussão sobre o papel do professor da disciplina de estágio supervisionado para a formação docente dos alunos do curso de música é tema para uma tese que objetive conhecer a prática, a trajetória e os capitais adquiridos por este professor até o momento do exercício docente na citada disciplina.

O próximo tópico apresenta a experiência dos estagiários com o projeto de música cearense na escola, além de uma análise sobre as práticas docentes dos

entrevistados com um projeto pedagógico que tem como conteúdo principal a música regional.

5.7 Projeto pedagógico em música cearense: a prática docente em sala de aula

Esse projeto, como já citado no início deste capítulo, foi apresentado para os estudantes no início da disciplina de estágio supervisionado, sendo que a participação era voluntária. Durante a aplicação do projeto, podemos notar que a aquisição de capital se converteu em vantagem e desvantagem no decorrer das atividades em sala de aula. Acreditamos que a conversão desses capitais seria, ao mínimo, de maneira similar em uma atuação prática que priorizasse outros conteúdos.

É interessante perceber que a constituição dos capitais determina a posição ocupada pelos agentes no espaço social, determinando assim a distinção entre os agentes. Bourdieu (1997, p.7) diz que “o espaço social está construído de tal maneira que os agentes ou os grupos se distribuem nele em função da sua posição nas distribuições estatísticas, segundos os dois princípios de diferenciação, o capital econômico e o capital cultural”.

Antes de iniciarmos as análises deste tópico, é necessário destacar que os três estagiários atuavam em conjunto com a mesma turma e proposta. Todavia, o nosso primeiro sujeito afirmou tomar conhecimento somente durante a aula na escola, pois havia se ausentado da sala de aula na universidade quando a proposta foi aceita pelos colegas de estágio.

*No começo na verdade eu confesso que não tinha nem percebido que **Clarone** tinha pegado essa proposta, por que eu acho que eu não tava nessa aula que você foi lá e falou, e propôs e **Clarone** se prontificou a receber, e eu não peguei esse momento.*

E ai foi legal eu chegar na sala e perceber músicas que eu costumo ouvir, desse repertório cearense, sendo propostas para as crianças e foi um choque tipo: ai que legal né?! Não esperava. E eu acha que é uma proposta que si diferencia porque normalmente é levado para as crianças música folclórica ou um repertório assim meio batido. E eu acho legal ter um pouquinho de tudo e é importante que eles conheçam o que é produzido aqui e que tem muitas coisas que são produzidas que são conhecidas que até eles já conhecem né? Mas que eles tenham um aprofundamento dessa vivência do que é produzido na

região deles e com outras coisas também, não apenas isso, é legal ter a diversidade. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Durante a aplicação do projeto, a atuação desse estagiário ficou restrita a elaboração de relatórios e alguns momentos de exercícios corporais e vocais, participando da proposta com menor intensidade.

Quando buscamos entender a sua prática docente anterior relacionada a questão de repertório, a entrevistada afirma que nunca deu aula especificamente de música e nem que precisasse se preocupar com essa questão de escolha de repertório.

Pois é, eu nunca dei aula de música especificamente, na Waldorf era uma proposta bem diferente, eles pegam mais pelo desenvolvimento do ser humano, o primeiro centênio que é onde eu tava no jardim eles tem uma proposta de músicas pentatônicas uma coisa diferenciada. Mas nos outros contextos eu nunca dei uma aula assim na música, nunca preparei. (REQUINTA, 30 de Maio de 2014)

Esse momento é crucial para a formação crítica do sujeito docente, principalmente pela ausência de uma prática docente relacionada diretamente a educação musical. Freire (1991) destaca a importância das vivências no meio sociocultural como forma significativa de aprendizado durante o processo de formação do indivíduo. John Dewey (1949) ressalta a importância da experiência na formação do homem. Por último, Tourinho (1995, p.36) afirma que o objetivo do estágio supervisionado é “que o professor tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado de ensino.” Ou seja, essa experiência precisava ter sido mais intensa, objetivando uma maior contribuição para a formação do agente como professor.

O segundo agente que atuou na proposta participou mais das aulas, sendo responsável, algumas vezes, pelo o início da aula. Vejamos como ele relata esse momento de prática docente na escola:

Foi bastante interessante para mim porque me aproximou da música cearense, mais uma vez, porque eu tinha me aproximado um pouquinho na época que eu ouvi falar e fui atrás de ouvir quem era e me aproximou.

Porque para trabalhar com música cearense eu não podia chegar aqui sem saber o que era música cearense minimamente. Então eu fui atrás de saber quem era as pessoas que tinham feito parte do movimento do Pessoal do Ceará, tentar ouvir as músicas do Pessoal do Ceará, e foi muito interessante pra mim como formação e foi por isso que eu achei tão legal quando você foi propor lá na aula de estágio, então vamos para a (escola) porque na (escola) vai dar certo e vai ser legal. Por que eu já sabia que ia ser importante pra mim e eu via essa importância para as crianças também, porque eu não queria que elas crescessem sem saber o que era música cearense como eu cresci sem saber o que era música cearense e que tinha muita gente legal aqui e que eu nunca tinha ouvido falar.

Então eu acho que é assim uma coisa de se encontrar com o gênero, com uma coisa assim, se definir como cearense, como a música cearense que existe aqui e se reconhecer nela também. E foi muito interessante aquela música “Terral” que a gente trouxe pros meninos aqui e tocou pra eles. Muito legal a música, composta com palavras tipicamente cearense, assim algumas partes “pra lhe aperriar” tem umas coisas assim e eu achei muito legal. E ele faz umas brincadeiras com o inglês também, fala umas palavras em inglês e depois fala palavra em português e faz uma brincadeira com o som e eu achei muito interessante a maneira que ele constrói e que tá próximo mesmo da gente e a poesia em si está no nosso dia a dia. Então foi uma experiência muito interessante, por uma aproximação minha com a música e das crianças com a música que é uma aproximação muito importante. E como mais uma possibilidade de conhecer isso e não conhecer apenas isso, mas conhecer a música cearense. Não vamos estudar só Bach, a gente está no Ceará, vamos estudar música do Ceará também. (CLARINETE, 30 de Maio de 2014).

No discurso do sujeito, percebemos uma conectividade com a sua trajetória. Dar oportunidade aos alunos de conhecerem um gênero musical que o agente não conheceu antes de entrar no ensino superior foi algo marcante para o entrevistado. Além disso, a reflexão sobre o compreender e estudar a cultura local foi enfatizada na fala do sujeito.

Esse agente vivenciou a experiência na prática e na observação, pois, em outros momentos quem atuava em sala de aula, era o nosso próximo sujeito de pesquisa. Kenski (1991, p.49) concebe o estágio como “um espaço aberto para o conhecimento

das questões e o início de levantamento de aspectos ligados ao autoconhecimento [...] dos que vivenciaram (experimentaram) o processo”. Dessa forma, compreende-se que o sujeito adquiriu novos conhecimentos, que são convertidos em capital cultural e, posteriormente, em vantagens durante a sua atuação pedagógica em sala de aula.

O último sujeito de pesquisa foi o que atuou mais veementemente no projeto. Sendo este o mais experiente e, conseqüentemente, o que estava na ‘direção’ do grupo, tomou para si a responsabilidade de fazer o projeto se desenvolver de forma satisfatória, proporcionando a reflexão docente própria e dos colegas de estágio que estavam atuando em conjunto com este.

Em seu relato, é relevante o maior domínio da fala e da percepção do processo como um todo. No início, foi um desafio e o processo de apropriação foi acontecendo no decorrer da execução do projeto.

Quando a gente começou com essa história de música cearense lá, quando você fez a proposta na aula de estágio me veio a memória o período do quarteto, no último ano do quarteto de violões da UFC onde a gente tinha trabalhado músicas de compositores cearenses violonistas, essas músicas foram interessantes. E quando você sugeriu aí eu pensei porque não músicas de autores cearenses lá no projeto do estágio? Seria interessante. Como a gente não trabalha esse repertório, foi desafiador, eu me senti desafiado, e eu fiquei preocupado também por que eu não sabia como que ia acontecer e inquietação produz uma experiência, uma vivência mais forte. Quando a gente tá acomodado num canto fazendo só o que a gente já sabe a gente aprende pouco, mas quando a gente se permite os desafios, eu sempre penso desse jeito. E aí no começo eu fiquei preocupado, rapaz como que eu vou [...] eu já tenho um trabalho todo estruturado com uma outra linguagem e agora eu vou introduzir essa música de compositor cearense e eu fiquei preocupado e foi uma preocupação que me fez sentir desafiado. E aí a gente começou a introduzir músicas de compositores cearenses e no começo eu demorei um pouco porque eu ainda estava me apropriando disso, por que esses autores, os autores de compositores cearense que a gente acabou considerando eu só conhecia o Fagner, o Ednardo conhecia de ouvir falar mas não lembrava do trabalho dele, o Rodger Rogério eu não conhecia e o Belchior eu conhecia mas não conhecia o trabalho. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

A pouca familiaridade com a música cearense, de acordo com o sujeito, ocorreu porque este não conheceu essas músicas durante a sua trajetória e nem no nível superior, tendo em vista que a disciplina de História da Música que contemplava tal repertório foi inserida quando o discente já havia cursado o semestre equivalente à disciplina.

A proposta oportunizou o conhecimento do repertório cearense e a remeteu a própria trajetória, assim como no sujeito anterior. Vejamos:

Hoje eu conheço até mais alguns, de ouvir falar mas o que me aproximou mesmo dos autores cearenses foi esse trabalho. E aí assim a gente sabe que durante a formação da gente a gente não é muito senhor do tempo da gente. E o tempo da gente é a faculdade que determina mas assim eu fiquei interessado porque eu vi um potencial muito rico da gente explorar, as vezes um repertório que é tão bonito e tão vivo e é nosso e a gente pode explorar mais ele na escola e eu fiquei satisfeito porque é um repertório que na minha opinião dá 'super' certo e eu notava que sempre quando eu falava assim: Ah, eu trabalhei na Fundação Raimundo Fagner e essa é a música dele e eu conheci esse autor e pros meninos criava um significado diferente. Eu sentia que eles se sentiam próximos daquilo.

Quando eu falava: ah eu conheci o Fagner, teve até uma atividade que eu fiz que eu levei um CD do Fagner, mostrei pra eles e eles ficaram que legal, interessante. Eles saberem que o autor pegou nesse CD e isso pra eles, eles começavam a ver que essas pessoas são muito próximas a gente e isso acabou facilitando o trabalho, acabou incentivando eles a aprenderem e eu acho que foi muito positivo essa história de introduzir música de compositor cearense. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Sobre as dificuldades e a importância em se trabalhar com esse repertório, o sujeito destaca que:

A principal dificuldade que eu senti foi a do material, de ter que desenvolver um material para trabalhar com esse repertório, por não ter um material. Vou dar um exemplo. Quando você fala de Carlevarro você tem 6 livros prontos pra você trabalhar e você pega aqueles livros e vai estudar e tá tudo prontinho o que te dá uma facilidade de você não produzir material mas em compensação aquilo lhe engessa. Já a música desse repertório é uma música que ainda tem pouco material didático desenvolvido em cima desse repertório. E aí eu senti uma dificuldade de tempo para produzir esse material para trabalhar. Mas pela questão do pouco tempo que eu tenho, de tá fazendo muitas disciplinas e de estar nisso e eu vejo que se eu tivesse

um tempo apropriado pra mim examinar esse material, com certeza seria interessante a gente produzir o próprio material de trabalho. Pegar as músicas, ver a tonalidade, ver que tonalidade fica melhor, ver que forma, que dinâmica pode ser aplicada ali. Ver o texto, como que eu posso trabalhar aquele texto de forma musical, ver como que eu posso trabalhar aquele ritmo, e isso a gente precisa de um material pronto, de escrever as melodias, de escrever arranjos e tudo isso demanda tempo e nesse momento da minha vida como um todo o tempo é um luxo que eu não tenho e aí isso dificulta. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Em específico para esse discurso, apresentamos as concepções de Pimenta e Anastasiou (2008, p.196) quando afirmam que “o método de ensino ou ato de ensinar tem especificidade própria (...). Ademais, por sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática e, portanto, de pesquisa por parte daqueles que pretendem efetivá-lo com competência e seriedade.”

Acrescentamos a essa discussão as ideias de Freire (1996, p.29) quando afirma que:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Dessa maneira, entendemos que o agente, através dessa experiência, adquiriu novos conhecimentos e que essa vivência gerou um acréscimo de capitais que poderão ser convertidos em vantagens nas suas práticas futuras. Sobre o papel do projeto, o sujeito enfatiza o seguinte discurso:

Tem tanta coisa legal perto da gente e as vezes a gente fica olhando pra coisa tão distante. Sem querer hierarquizar esse repertório mas assim é importante a gente conhecer o meio que a gente vive e aí eu tenho uma dificuldade quando fala principalmente porque aqui tem muito a cultura da música rural, da música nordestina rural. É a cultura do vaqueiro, da vaquejada é aquela que a gente vê até naquele programa de televisão do Carneiro Portela, aquela cultura do matuto cearense, aquele cara que vai correr atrás do gado que cria cabra, aquela cultura rural, mas eu nunca me identifiquei com aquilo, eu nasci e me criei, e eu não estou desvalorizando, eu estou dizendo é que eu não vivi isso, eu nunca morei no interior, eu nunca

tirei leite de uma vaca, talvez fosse uma experiência muito legal, que eu me identificasse, mas só se eu tivesse tido uma infância no interior, mas como eu nasci e me criei na cidade, a minha vivência foi carro, foi aprender a atravessar a rua, foi ir pra um cinema, ver um shopping que abriu, a minha vivência é urbana. E eu ainda não tinha tido contato ainda com música de compositores cearenses mais urbanos, como o choro, como a valsa, como as canções desses autores como Fagner, Belchior, que são compositores urbanos, que são mais da minha realidade e isso me despertou, eu achei interessante assim eu ter uma identidade como fortalezense. Pra mim é muito mais forte eu ir para um clássico entre Ceará e Fortaleza do que ver um cara derrubando um boi numa vaquejada, pra mim eu tenho essa vivência com a cidade. Então eu acabei me identificando mais com esse repertório do que com o repertório mais rural. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

A experiência tornou-se significativa para todos os entrevistados, contudo o último, por ter uma trajetória diferente dos demais e por ter oportunidade, tanto na docência como na participação em mais grupos, adquiriu com mais agilidade a familiaridade com o repertório. Clarone teve uma experiência com outros professores que trabalharam a música cearense, contudo com música instrumental. Dessa forma, esse projeto lhe deu a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre este repertório.

Eu achei que ia ser legal porque quando eu tive o contato com o José Mário e eu vi o trabalho dele com a pesquisa, e produção dos livros de violonistas cearenses e eu vi que o repertório era muito diverso e tinha coisas tecnicamente difíceis, melodias bonitas então assim eu vi com muita satisfação poder aprender esse repertório de música cearense. Eu não vi como mais um repertório, eu vi como um trabalho legal. Eu acho que ele deu um significado muito maior para o trabalho quando a gente começou a fazer esse recorte para música cearense. Mas em compensação eu não gostei da parte que a gente era restrito ao repertório cearense, por que eu vi que a gente ficou um pouco engessado em relação a isso é tanto que no segundo ano houve uma abertura maior pra gente fazer um ou outro [...] músicas do repertório variado.

Já tive as outras experiências com música cearense, mas com autor de canção essa é a primeira vez por que os outros eram autores de músicas instrumentais. (CLARONE, 6 de Junho de 2014)

Dessa maneira, entendemos que esse projeto proporcionou aos sujeitos, que atuaram na docência, a oportunidade de converter os seus capitais acumulados em vantagens durante essa experiência. Observamos também que o contato com o outro e com o meio favorece o desenvolvimento de habilidades que podem contribuir durante o exercício da docência. Acreditamos que, como salienta Buchmann (2008), a construção da docência favorecida pelo estágio supervisionado é um processo contínuo, que apenas tem início no curso de Licenciatura e que, por isso, precisa ser bem alicerçado, de modo a viabilizar um processo formativo que se estenda a toda a trajetória de ação do professor.

Esse tópico apresentou a culminância das trajetórias. Ou seja, a análise da trajetória dos sujeitos até a conclusão da proposta apresentada. A partir da fundamentação teórica apresentada para compreensão desse trabalho, podemos entender que a trajetória de vida e de formação dos sujeitos interfere em sua prática docente.

No próximo capítulo deste enredo, serão feitas as considerações finais desta pesquisa, onde o leitor terá uma ampla visão do que foi dissertado nesse trabalho, além da dedução analítica que tivemos desta pesquisa.

6 À GUIA DA CONCLUSÃO

Se você cometeu algum erro, isso significa tempo de aprender e não de desistir.

(Chico Xavier)

Este enredo teve a seguinte estrutura: **a pesquisa e o pesquisador**, apresentando o trabalho ao qual nos propomos a realizar e as proximidades do pesquisador com o tema estudado; **uma trajetória histórica e musical**, com o objetivo de se compreender melhor os rumos da educação musical no Ceará, apresentando, primeiramente, uma sinopse do trajeto histórico do ensino de música no Brasil e em seguida um levantamento histórico-musical do Ceará, para uma localização cronológica da leitura, englobando os aspectos mais relevantes no que concerne à pedagogia musical no estado, e por fim o lugar da música cearense no contexto brasileiro; **educação, estágio supervisionado, prática docente e música**, apresentado as relações docentes em sala de aula, o estágio supervisionado e a prática docente em música, enfatizando o processo de formação docente na disciplina de estágio e entendendo que esta é fundamental para construção da docência; **procedimentos metodológicos**, que apresentou os caminhos que essa pesquisa seguiu, explicando e justificando cada escolha; **análises**, que apresentou e discutiu os dados obtidos da pesquisa à luz do referencial teórico proposto para esse trabalho.

Essa pesquisa analisou a trajetória de três estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará até o momento em que o projeto pedagógico intitulado “A Música Local na Escola Cearense” foi apresentado por este pesquisador e aplicado pelos estudantes na escola.

Observou-se nesse estudo que a formação do professor é influenciada por contextos formais e informais, onde os sujeitos acumulam capitais no decorrer de suas trajetórias e que são, posteriormente, convertidos em vantagens nas suas práticas docentes.

Podemos perceber na fala dos sujeitos relatos que apontam para as primeiras interações com o campo musical, o princípio desse acúmulo de capitais. A análise das trajetórias possibilitou uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da prática docente. A escola foi o *locus* dessa prática. Nesse ambiente, os estagiários tiveram a oportunidade de colocar em ação as teorias adquiridas no decorrer da graduação.

No ambiente escolar, observamos que os capitais acumulados durante a trajetória se convertem em facilidades ou em dificuldades de se trabalhar com um repertório local na escola. Podemos observar na trajetória de formação desses estudantes que, em breve e provavelmente, serão professores da escola básica e que a vivência diversa que possibilitou um acúmulo de capitais diferenciados que influenciaram em sua forma de atuar e de se legitimar no campo docente. Entendemos que a análise sobre a trajetória de formação é importante, e que esta influencia a prática professoral.

Continuando a análise dos dados a partir da praxiologia de Bourdieu, entendemos, também, que a distribuição dos agentes no campo social é alvo de disputas e, dessa forma, o campo se torna espaço de jogo de poder. O que viabiliza essa luta é o que Bourdieu denomina de Poder Simbólico: designado em primeiro lugar pelo volume global de capital do indivíduo, é ele quem determina a posição ocupada no espaço social; em segundo lugar, pelo peso relativo dos diversos tipos de capital adquiridos ao longo da trajetória no espaço social.

A posição ocupada pelos agentes no interior do campo determina uma disposição em função de sua trajetória, ou seja, o campo estrutura e reestrutura o *habitus*. Na perspectiva relacional, o campo também pode ser estruturado pela reestruturação do *habitus*. Isso significa que um depende do outro, numa relação campo – indivíduo – campo. *Habitus* são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

A trajetória dos indivíduos oportunizou um conjunto de experiências no ambiente familiar, no contexto formal e informal em momentos diversos, possibilitando a aquisição de capitais como: liderança, habilidade em trabalhar com voz e violão,

didática, análise crítica, análise reflexiva, versatilidade, comunicabilidade e sociabilidade.

Partir da música cearense foi um desafio para os estudantes, pois eles não tiveram, no decorrer de sua formação, disciplinas que possibilitassem a aquisição de conhecimentos relativos ao repertório cearense. Desse modo, compreendemos que a música local precisa fazer parte da formação inicial dos docentes que irão atuar no campo da educação musical cearense, tendo em vista que estudos apontam (KODALY, 1979; SWANWICK, 2010) que o ponto de partida do processo de educação musical deve ter como base a música local.

A última etapa dessa pesquisa, que se constituiu da análise de trajetória de formação, aconteceu na disciplina de estágio supervisionado, quando os estagiários possuem a supervisão de um professor [supervisor], cujo papel é fundamental na constituição dessa trajetória docente.

O trabalho do professor [supervisor] é central para o melhor aproveitamento da formação do professor de música no estágio, auxiliado pela partilha de saberes, aconselhamento, implementação de hipóteses e resolução de problemas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Dessa maneira, entendemos que a trajetória individual influencia a prática docente em música dos agentes, tendo em vista que, nessa trajetória, o *habitus* foi forjado e o indivíduo adquiriu os capitais necessários a determinados campos, que, no espaço de atuação docente, converteram-se em vantagens e/ou desvantagens para a sua atuação didática. Consideramos também que além da importância de entender a trajetória dos discentes e a sua relação com a própria formação docente, o professor da disciplina de estágio supervisionado é peça chave para a formação do professor. Consequentemente, esta pesquisa fomenta novos questionamentos que são pilares para a busca de respostas em momentos posteriores, bem como impulsiona o aprofundamento nos estudos sobre o processo de formação docente em música.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AIRES, Mary P. **Terral dos sonhos: o cearense na música popular brasileira**. 2.ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil: Gráfica e editora Arte Brasil, 2006.
- ALVEZ, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: As Poética, 1994.
- ARAÚJO, F. M. de B. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista perspectiva da ciência e tecnologia**, v. 1, n. 1, 2009.
- AZEVEDO, L. M. F. de. **O estágio supervisionado: uma análise crítica**. 1980. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1980.
- BARBOSA, A. J. G. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. Campinas. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, 2011.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.10, p. 35-41, mar. 2004.
- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 6, p. 87-95, set. 2001.
- BENVENUTO, J. E. A.; ALBUQUERQUE, L. J.; ROGÉRIO, P. Música para formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto da escola. *In*: ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luís Botelho (Org.). **Educação Musical em todos os sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2002.
- BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. *In*: Escritos de Educação. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL, **Lei 11769 de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto 331 A de 17 de Fevereiro de 1854**. Regulamento da reforma do ensino primário. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto 60.103 de 20 de Janeiro de 1967**. Concede reconhecimento ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Brasília, DF, 1967. Disponível em <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1967-01-20;60103>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova regulamento da instrução primária. Brasília, DF, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 3281/ 1928**. Lei de ensino. Distrito Federal: Escola Alvaro Baptista. Brasília, DF, 1929a.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 2.373 de 16 de Dezembro de 1954**. Cria a Universidade do Ceará. Brasília, DF, 1954. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2373.htm>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 4.024 de 1961**. Lei de diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1961

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases do 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 81 de 6 de Abril de 1887**. Dispõe da reforma a instrução da província Brasília, DF, 1887. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139164>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1998.

BUCHMANN, T. B. **A construção da docência em música no estágio supervisionado**: um estudo na UFSM. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, R. D.; UTUARI, S. (Org.). **Formação de professores e estágios Supervisionados**: relatos, reflexões e percurso. São Paulo: Andross, 2006.

- CARVALHO, R. D.; UTUARI, S. (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007.
- CASTRO, W. **No tom da canção cearense**: do rádio e tv, dos lares e bares na era dos festivais (1963-1979). Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- CHARTIER, R. **Pierre Bourdieu e a História**: debate com José Sergio Leite Lopes. Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, em 30 de abril de 2002.
- COSTA, M.A.F. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: InterCiência, 2001.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **El arte como experiência**. México: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos. 8. ed. 1979. Trad: Anísio Teixeira.
- ELIAS, N. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FARACO, C. A. **Área de linguagem**: algumas contribuições para sua organização. *In*: KUENZER, Acácia (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FÉLIX, L. O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- FERREIRA, A. B. de E. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTEERRADA, M. T. de Oliveira. **De tramas em fios**: um ensaio sobre música e educação. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GUEDES, J. M. **O fazer musical de Rodger Rogério: o singular e o plural do Pessoal do Ceará**. Fortaleza. 2012. 175 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisas em estágios supervisionados. In: PICONÉZ, S. C. B (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3. ed., Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2003.
- LIBÂNEO, J. S. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M. C. D. F. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar – pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: TEXTOS. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 1.
- MATEIRO, T. A. N. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 2, p. 23-35, 2003.
- MATEIRO, T. A. N. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, **Anais...** Natal: ABEM, 2002. p. 664-670.

MATOS, E. A. **O artista, o educador, a arte e a educação**: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para formação docente ou artifícios às artimanhas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MATOS, Elvis A. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

MENESES, J. D. **A Problemática da evasão escolar e as dificuldades da escolarização**. [S.l.], 2001. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-problematICA-da-evasao-escolar...da-escolarizacao-2761092.html>>. Acesso em: 29 out. 2011.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, D. **Nós a música popular brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

MOLL, L. C. **Implicações educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. **Sentir, pensar**: fundamentos e práticas para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, A. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber livro, 2008.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERRENOUD, P. A formação dos professores ou a ilusão do “deus ex machina”: reflexões sobre as relações entre o habitus e a prática. In: _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1983.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINGO, F. de. **Pérolas do Centauro**. Fortaleza: Expressão Gráfica: Associação Cultural Solidariedade de Arte (SOLAR), 2013.
- POVO, TV. **Música: a invenção do Ceará**. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 13 dez. 2011.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROGÉRIO, P. **A viagem como princípio formador do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011
- ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará: formação de um campo e de um *habitus* musical na década de 1970**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: *habitus* e campo musical na década de 1970**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In.*: _____. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In.*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHAFER, M. A. **Hacia una educación sonora**. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1995.
- SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.
- SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, 2002.
- SILVA, J. M. da; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

- SILVA, M. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- SILVINO, Izaíra. **...ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.
- SOUSA, A. de A. **Evasão escolar no ensino médio**: velhos ou novos dilemas? Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1220/641>>. Acesso em 13 dez. 2011.
- SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1993.
- SWANWICK. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 229, abr. 2010.
- SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do método kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály Brasil, 1976.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.
- TEIXEIRA, J. C. **Muito além de apenas um rapaz latino-americano vindo do interior**: investimentos interdiscursivos das canções de Belchior. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...”: divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 2, p. 35-52, jun. 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Educação musical – licenciatura**: projeto de criação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.
- VASQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIANA JR. G. S. O solfejo relativo como ferramenta para aquisição da leitura musical na Universidade Federal do Ceará. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 7., 2009, Mossoró. **Anais...** Mossoró, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 12. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WIELEWICKI, H. de G. **Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

WILLE, R. B. Estágio supervisionado: relatos de uma experiência no ensino de música. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.