



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

JOÃO LUIS SOARES STUDART GUIMARÃES

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO
CASA DE ESTUDOS MUSICAIS

FORTALEZA

2015

JOÃO LUIS SOARES STUDART GUIMARÃES

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO
CASA DE ESTUDOS MUSICAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Eixo temático: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério

FORTALEZA

2015

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

-
- G979c Guimarães, João Luís Soares Studart.
 Concepções de educação musical no Projeto Casa de Estudos Musicais. / João Luís Soares Studart
 Guimarães. – 2015.
 117 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
 Área de concentração: Ensino de música.
 Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.
- Inclui Apêndice.
1. Música – Estudo e ensino. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Professores de música. 4. Música –
Aspectos Sociais. 5. Escolas de música. I. Título. II. Autor. III. Pedro Rogério, orientador. IV.
Universidade Federal do Ceará. V. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. VI. Projeto
Casa de Estudos Musicais.

JOÃO LUIS SOARES STUDART GUIMARÃES

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO
CASA DE ESTUDOS MUSICAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Eixo temático: Ensino de Música.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Elvis Matos de Azevedo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Dedico este trabalho a toda minha família, por ser o fundamento de minha felicidade. Dedico também aos professores e alunos do curso de Música da UFC, turma de 2008.1.

AGRADECIMENTOS

À Maria Luiza Studart Guimarães Mourão, promessa de felicidade nascida em forma de sorriso e olhos grandes de puro amor. Somos todos gratos pela forma como iluminaste nosso caminho. À minha mãe, Margarida Maria Soares Guimarães, pelo exemplo de amor incondicional e disciplina que me deu ao longo da vida. Ao meu pai, Secundiano Guimarães Júnior, pelo exemplo de homem amoroso, alegre, feliz e comprometido com a família. Às minhas irmãs e irmão, Guta, Sanny e João Guilherme, pelo companheirismo e apoio em todas as etapas da minha vida.

Ao Artur Mourão e ao João Victor, por todas as brincadeiras e sorrisos compartilhados. À Flávia Kazimoto e sua família, pelo apoio e carinho indispensáveis nos momentos difíceis e por todas as vezes em que me fez sorrir, amar e amar de novo. Aos colegas de formação Catherine, Edson, Priscila, Melissa, Dilene, Patrick, Kelly, Klaus, Nicolý e Marconi.

Ao professor Gerardo Viana Júnior, por me haver ensinado a solfejar e me feito querer tanto ser um professor de música. Ao professor Elvis Matos, pelo constante e carinhoso incentivo e por haver me ensinado a reger na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, na orquestra e no coral. Não seria tão maravilhoso reger se não fosse você, meu grande mestre. À professora e amiga Izaíra Silvino, por todas as vezes que discursou e fez meu coração e meu pensamento brilharem nesse sonho que se sonha junto. Tu és a força que em mim mora!

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, pelo carinho e aconselhamento nos momentos iniciais deste trabalho. À Sarita Saito e ao Filipe Ximenes, pela amizade e encorajamento, indispensáveis em todos os momentos desta etapa. Ao meu orientador, Pedro Rogério, pela gentileza, paciência, cientificidade, profissionalismo, diálogo, colaboração e humanidade em dividir comigo os “louros” resultantes desta investigação científica. Aos colegas do programa de Mestrado e Doutorado da turma 2013.2, pelo conhecimento compartilhado, questionamentos elucidados e pela construção do espírito inquiridor que se pauta na certeza das incertezas. Ao amigo Frederico Pontes pelo acolhimento e apoio indispensável na criação e manutenção do projeto CADEMUS. Aos amigos João de Deus e Arley França, pelos momentos agradáveis de convivência e aprendizado.

Aos meus alunos, que me ensinam que compartilhar conhecimento é construir amizade. À música! E, por fim, a todos aqueles que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa.

Tem razão quem tem paixão
Tem razão quem fala
Com a voz do coração
Considerando
A gente como fruto
De algo maior
Maior do que tudo
A gente começa então
A entender que não, que não
Que não seria um absurdo...
Coincidências e paixões
De repente acontecerem
Coincidências e paixões
O destino
Pode mudar como o vento
Nada é tão planejado assim
Certo, inatingível
Como eles parecem dizer

(O Rappa)

“Mova-se, e o caminho aparecerá.”
(Provérbio Zen)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema central as concepções de educação musical identificadas no projeto Casa de Estudos Musicais (CADEMUS), localizado na Casa José de Alencar, no bairro de Messejana, Fortaleza, Ceará. A abordagem teórica da pesquisa, ancorada na praxiologia de Bourdieu (2008, 1998, 1992, 1989, 1983), pelos conceitos de *habitus*, trajetória e capital, assim como na epistemologia dos saberes docentes apresentados por Tardif (2011) e nas concepções de educação musical que norteiam as ações de ensino e extensão na Universidade Federal do Ceará (MATOS, 2010, 2007, 2006) (MORAES, 2007, 1993) (SILVA, 2012), fornece categorias de análise a partir das quais compreendemos as concepções que se originam do *habitus*, da trajetória formativa e dos capitais culturais e escolares de três professores do projeto Casa de Estudos Musicais. A partir da exteriorização do *habitus* e da conversão dos capitais acumulados pelos agentes em concepções de educação musical no projeto CADEMUS, compete à pesquisa compreender o caráter pedagógico-musical do referido projeto, que se expressa nos procedimentos didáticos e metodológicos, referenciais teóricos e saberes da experiência utilizados pelos professores na condução das disciplinas de Canto Coral, Teclado e Musicalização, no período de 2013 a 2015. A metodologia empregada na pesquisa, de cunho qualitativo e com delineamento de estudo de caso, requisitou como procedimentos de coleta de dados a observação, a entrevista semi-estruturada e a aplicação de questionários abertos, os quais subsidiaram a análise das trajetórias de vida, dos processos formativos em música, da constituição e utilização das concepções de educação musical pelos agentes, no âmbito do projeto CADEMUS.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino de música. *Habitus* professoral.

ABSTRACT

This research has as its central theme the music education conceptions identified in the project Casa de Estudos Musicais (CADEMUS), located in Casa José de Alencar, in Messejana neighborhood, Fortaleza, Ceará. The theoretical approach to research, anchored in Bourdieu (2008, 1998, 1992, 1989, 1983), by *habitus* concepts, trajectory and capital, as well as the epistemology of teaching knowledge presented by Tardif (2011) and in music education concepts that guide teaching and extension measures at the Universidade Federal do Ceará (MATOS, 2010, 2007, 2006) (MORAES, 2007, 1993) (SILVA, 2012), provides analytical categories from which we understand the concepts arising from the habitus, the formative trajectory and the cultural and educational capital of three Project teachers Casa de Estudos Musicais. From the externalization of habitus and capital accumulated by the agents in music education concepts in CADEMUS project, it is research to understand the pedagogical and musical character of that project, which is expressed in the didactic and methodological procedures, theoretical frameworks and knowledge of experience used by teachers in conducting disciplines Choir, Keyboard and Musicalization, in the period from 2013 to 2015. The methodology used in research, qualitative approach and case study design, as requested procedures for data collection observation, interview semi-structured and the application of open questionnaires, which subsidize the analysis of life courses, the training processes in music, the creation and use of music education conceptions of the agents in the CADEMUS project.

Keywords: Music education. Music education. Professorial *habitus*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Corpo discente da aula inaugural do projeto CADEMUS	25
Figura 1 - Chegada dos alunos para a primeira aula de musicalização	25
Figura 2 - Primeira aula de teclado em grupo	26
Figura 3 - Primeira aula de cavaquinho em grupo	26
Figura 4 - Primeira aula de violão em grupo	27
Figura 5 - Primeira aula de violino em grupo	27
Figura 6 - Primeira aula de solfejo em grupo	28
Gráfico 1 - Estrutura do Projeto CADEMUS	30
Tabela 2 - Professores, datas das entrevistas, duração e número de páginas transcritas das entrevistas semi-estruturadas	41
Tabela 3 - Tabela comparativa entre Villa-Lobos e Zoltán Kodály	69
Figura 7 - Relatos dos alunos na plataforma virtual SÓCRATES	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CADEMUS	Casa de Estudos Musicais
CJA	Casa José de Alencar
ETENE	Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPB	Música Popular Brasileira
PET	Programa de Educação Tutorial
THE	Teste de Habilidade Específica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

	NOTAS DO AUTOR	13
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Aproximação com o objeto de pesquisa	17
1.2	O projeto CADEMUS	23
1.3	Compreendendo e aprofundando o objeto de estudo	30
2	METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS	35
2.1	Considerações iniciais	35
2.2	Pesquisa qualitativa e delineamento de estudo de caso	36
2.3	Os sujeitos da pesquisa	38
2.3.1	Fá Maior	38
2.3.2	Musicarte	39
2.3.3	Kazoo	39
2.4	Procedimentos de coleta de dados	39
2.5	A entrevista semi-estruturada	40
2.6	Questionário de perguntas abertas	41
3	TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DO HABITUS DOCENTE	45
3.1	<i>Habitus</i> primário: musicalização familiar-afetiva	48
3.2	<i>Habitus</i> secundário: experiências musicais na educação formal e informal	52
3.3	<i>Habitus</i> docente e trajetória no curso de Música	61
4	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PRESSUPOSTOS E CONSEQUÊNCIAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	66
4.1	Das concepções tradicionais às concepções renovadoras de educação musical	67
4.2	Proposta de educação musical da Universidade Federal do Ceará	70
4.3	Estágio Supervisionado em Música na UFC: a formação prática e reflexiva do professor.....	78
4.4	O CADEMUS na disciplina Projeto Especial em Música	83
5	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CAPITAIS SIMBÓLICOS	87
5.1	Concepções pedagógicas à luz do conceito de capital simbólico	87

5.2	Capitais culturais dos professores	92
5.3	Referenciais teóricos incorporados pelos professores	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	118

NOTAS DO AUTOR

AQUI ACADEMIA.
(Apertando o rabo da gata, ela mia)

(Izaíra Silvino)

Já nos momentos finais de minha pesquisa, em conversa com meu orientador sobre a influência do *habitus* familiar em nosso curso de vida, indaguei ao mesmo sobre o fato de que minhas escolhas profissionais não se igualavam, em nenhum momento, ao caminho trilhado pela minha mãe ou pai, e fui advertido do contrário, no sentido de que as influências do *habitus* não se igualam em comportamentos, mas se correspondem. O impacto dessa descoberta durou cerca de 24 horas e, a partir de uma profunda reflexão, pude perceber que havia grandes correspondências que passaram despercebidas em minha história pessoal.

Estamos exatamente no dia 3 de maio de 2015, data próxima ao Dia das Mães, e percebo que este trabalho é, em toda sua extensão, um presente que dedico à minha mãe, pois tudo nele é inspirado nos momentos que vivi com ela a partir dos meus 17 anos de idade. Foi aos 17 anos de idade que assisti, no auditório da Casa José de Alencar, a uma aula ministrada por minha mãe sobre competências comportamentais e, pela primeira vez, pude sentir um real prazer em ser aluno, prazer em aprender tudo o que minha mãe ensinava havia tanto tempo, a tantas pessoas, e eu não conhecia.

Estava ali apenas para ajudar na instalação de um microfone sem fio, pois eu “mexia” com som nessa época — devido à minha experiência em tocar em bandas de rock com colegas da escola —, e, naquele dia, saí dali com noções básicas sobre a importância de uma boa comunicação intrapessoal e interpessoal na determinação e na busca de meus objetivos de vida.

Até aquele momento, pouco me interessavam os afazeres profissionais de minha mãe ou pai, mas, a partir dali, fui acometido por um interesse genuíno nos assuntos que minha mãe estudava e, principalmente, me encantava a forma como ela repassava os conteúdos, representando cada palavra com um ímpeto artístico e dramático. Um verdadeiro *show*. Esta foi minha primeira experiência com a beleza da docência.

Sete anos após este evento, eu estaria assistindo à minha primeira aula no curso de Educação Musical, na Casa José de Alencar, com o professor Gerardo Viana. Era uma aula de percepção musical e solfejo. No final daquela manhã de segunda-feira, pensei: “Quero ser como esse cara e fazer exatamente isso que ele faz!”. Um pensamento simples, porém repleto

de imagens, sons e sensações que impregnaram todo o meu sistema nervoso. Foi exatamente naquele momento que me tornei uma flecha indo ao encontro do alvo de me tornar um professor.

Diante deste propósito, sobre o qual narro apenas as experiências fundamentais que o determinaram, pude vivenciar experiências maravilhosas e outras dolorosas. Assim aprendi a medir minha determinação, pois ser professor também é isto: aprender a lidar cotidianamente com sucesso e fracasso, buscando sempre o primeiro e evitando o segundo, iniciando, então, a construção de seu próprio *habitus* de professor.

[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios a aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2002, p. 51).

Lembro-me claramente de um momento específico em que eu cumpria minhas obrigações na cadeira de estágio, ministrada pelo professor Pedro Rogério, mostrando um pouco de minhas aulas de música para os alunos novatos, quando um determinado aluno (que vou chamar de MF) comentou, ao final de minha demonstração: “*Pra* você é fácil dar aula, porque você tem talento nato *pra* isso”. Diante de tal comentário, me senti desanimado e decepcionado pelo fato de o colega haver ignorado todo o esforço empreendido no desenvolvimento de minhas práticas, condenando dois longos anos de dedicação e entrega pessoal a uma visão determinista de minhas habilidades e, pior, excluindo-se ele mesmo desse caminho, pois talentos todos nós temos, o que, talvez, às vezes, nos falta é coragem para colocá-los em prática e descobri-los. Neste sentido, afirma Moraes:

Não há milagres no mundo da arte e educação, há capacidade de luta, crença nos sonhos, domínio de saber, domínio de uma prática de saber fazer, há CONHECIMENTO teórico praticado e exercício prático de conhecimento (2007, p. 286).

Talvez esse momento descrito acima tenha sido a semente deste trabalho de pesquisa. Aqui pretendemos informar ao leitor interessado as concepções adquiridas pelos professores que trilham seu caminho formativo e os fatores que motivam suas ações educacionais dentro de um projeto especial de ensino de música para crianças e adolescentes, intitulado Casa de Estudos Musicais (CADEMUS).

Porém, foi em meio às minhas experiências como estudante, anteriores ao meu estágio docente, que fiz parte do grupo de pesquisa do Programa de Educação Tutorial (PET)

do curso de música da Universidade Federal do Ceará (UFC). No PET tive a oportunidade de participar de um grupo de colegas que davam também seus primeiros passos como pesquisadores e juntos fomos a campo. Escrevemos, discutimos e viajamos, participamos de congressos, organizamos encontros científicos, apresentações, minicursos e encontros musicais, de forma que, nessa época, minha formação foi solidificada numa universidade de saberes diversos, porém complementares.

Destaco também o fato de ter sido no PET o início de minhas atividades como pesquisador do campo musical-sonoro das escolas públicas nas redondezas da Casa José de Alencar, experiência que culminou no projeto CADEMUS e no desejo de entrar para o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC.

Já como mestrando desta instituição, sob a tutela de meu orientador, pude maturar várias questões a respeito do meu projeto inicial, intitulado *Educação musical compartilhada e a formação musical através do humano: a formação do regente/educador no contexto acadêmico, escolar e dos projetos sociais de música no Ceará*. Este projeto, em suma, pretendia expor diversas questões surgidas em minha trilha formativa, que extrapolaria as limitações de um trabalho dissertativo e, a bons termos, junto ao orientador e após a Qualificação do Projeto, o título foi modificado para: *Concepções e ações de educação musical no projeto Casa de Estudos Musicais*.

A partir do trabalho qualificado, após mudanças de âmbito metodológico, demos início às entrevistas e enviamos os questionários para a fase de coleta de dados dos agentes pesquisados. Assim tivemos a oportunidade de conhecer suas histórias de vida e caminhos formativos, sempre tendo em vista sanar apenas as questões suscitadas pelo trabalho dissertativo, apesar das entrevistas promoverem ainda maior número de indagações.

Ao leitor deste trabalho dedico meus sinceros cumprimentos. Espero que o texto lhe instigue novas perguntas e lhe dê fôlego motivador, talvez para o futuro ingresso em um programa, tal qual o que me acolheu muito carinhosamente, através dos generosos e competentes pesquisadores que integram o Eixo Temático Ensino de Música (ETEM). A citar, os professores Luiz Botelho, Elvis Matos, Gerardo Viana e meu paciente orientador Pedro Rogério. Que a luz destes brilhe cada vez mais no coração das pessoas que por aqui passam.

A presente Dissertação está estruturada em três partes. Na parte I, apresentamos os principais referenciais teóricos utilizados, relacionando os conceitos de *habitus* e de trajetória com os dados coletados. Na parte II, apresentamos inicialmente um breve histórico das concepções de educação musical do século XX e suas repercussões no cenário brasileiro;

abordamos as contribuições e as correspondências das concepções de Heitor Villa-Lobos e Zoltán Kodaly; discutimos a proposta de Educação Musical da UFC. Na parte III, relacionamos a formação das concepções pedagógicas aos processos de legitimação ideológica e de construção curricular, bem como analisamos as concepções de educação musical como capitais simbólicos.

Antes da parte I, iniciamos com um texto introdutório, descrevendo a trajetória do pesquisador até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, seguida da descrição dos encaminhamentos metodológicos que orientaram a pesquisa, que são a abordagem da pesquisa, o delineamento do estudo de caso, os sujeitos pesquisados e os instrumentos de coleta dos dados.

A pesquisa sobre as concepções e ações de Educação Musical no projeto Casa de Estudos Musicais pretende contribuir também para o campo da Educação Musical, apresentando aspectos da construção da docência, com base na atual configuração dos componentes conceituais e pedagógicos do projeto CADEMUS, sobretudo no contexto do curso de Licenciatura em Música da UFC. Essa construção também pode servir como parâmetro avaliativo para as disciplinas de Projeto Especial em Música deste curso, a partir das vozes dos professores licenciandos e licenciados que colaboram com o projeto CADEMUS.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aproximação com o objeto de pesquisa

Meu primeiro contato com arte aconteceu aos 15 anos de idade, quando surgiu, no andar superior do colégio em que estudava, uma pequena sala na qual se ensinava música. Era o ano de 1998 e a escola, que era particular, estava entre as melhores e mais bem equipadas da cidade.¹ Repleta de laboratórios de ciências, quadras esportivas e salas de informática, a instituição era um exemplo de modernidade, mas, em grande parte dessa formação escolar, o objetivo era valorizar tudo aquilo que poderia se converter em índices de aprovação no vestibular.

Importante destacar que, em 1998, mesmo após as conquistas da Lei nº 9.394/96,² a disciplina de Artes continuava apresentando o caráter polivalente e indefinido da Educação Artística, que, por não apresentar direcionamento estético, conduzia ao empobrecimento dos conteúdos e ao “deixar-fazer” nas aulas (PENNA, 2008, p. 123). Destacamos também que a filosofia escolar adotada pelas escolas particulares laicas, que poderia variar minimamente de uma escola a outra, não se distanciava muito da visão tecnocrática, cujos interesses e ideais são a formação de uma elite do tipo dirigente, e não do tipo humanista. Em nossa visão, porém, a qualificação promovida pela educação estética, longe de resultar numa colocação A ou B no mercado de trabalho, atua na ampliação da experiência humana de uma pessoa e, neste ponto, concordamos com Vygotsky (2010, pp. 351-352), para quem a educação artística e a educação estética são equivalentes e, em seu fim:

O sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. [...] quando se fala em educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança a experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo.

¹ Refiro-me ao colégio Geo Dunas de Fortaleza, localizado na Av. Santos Dumont onde hoje funciona a faculdade FANOR. Na época o colégio era destaque por sua infra-estrutura de clube e provedor de internet próprio. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/7/28/cotidiano/32.html>. Acesso em 14 de Dezembro de 2014.

² Esta lei se refere as diretrizes e bases da educação nacional.

A educação musical na Grécia Antiga preocupava-se, sobretudo, com a formação do caráter. Aristóteles (2006) trata destas questões quando se propõe a refletir sobre a educação do homem livre. No livro III, cap. II, o filósofo divide as ocupações em servis e liberais, orientando-nos de que, para o integral desenvolvimento deste homem, o mesmo deve ser exposto ao conjunto de conhecimentos que nos inspiram à busca pela virtude. Dispõe, assim, de conhecimentos que, muitas vezes, não possuem utilidade pragmática, mas são importantes instrumentos na construção do caráter à medida que regulam nossa vontade e desejo individual diante daquilo que espelha um ideal de beleza, sentida ao se dispor do ócio a serviço das artes, entre estas, a música.

No século XX, podemos acompanhar também o pensamento do filósofo alemão Friederich Schiller, na CARTA II de seu livro *A educação estética do homem: numa série de cartas*, onde é posto que:

[...] A *utilidade* é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo o estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 1989, p. 23).

A partir destas reflexões de Schiller, que, em nossa visão, são complementares às de Aristóteles, podemos observar a importância das vivências estéticas na educação escolar. Em Schiller, a arte é vista como instrumento de elevação do ser humano acima da realidade. Conhecer as leis da arte é adentrar a regência do espírito. O objeto da arte, no pensamento schilleriano, não são somente o som, as cores, a palavra poética, a matéria. Seu conceito é amplo, abrange o próprio ser humano. A realização de uma biografia, ou mesmo a história, é um objeto cuja plasticidade pode ter um olhar artístico.

Assim, no mundo cultural pleno de diferenças e complexidades, retorna-se à descoberta da arte como uma das grandes estratégias, uma das mais ricas de exercício de humanidade. Não só mais para ser admirada, mas para ser exercitada no dia-a-dia de nossa humanidade (MORAES, 2007, p. 38).

Neste sentido, o desenvolvimento humano, através das ocupações liberais ligadas ou não à arte, deve ser um direito garantido dentro da formação educacional de todo cidadão, evitando qualquer tipo de discriminação baseada em ideias de talento ou aptidão presumida, para que o mesmo tenha acesso, desde o início de seu desenvolvimento, às ferramentas e possibilidades extraídas da experiência artística.

Como sujeito de uma experiência artística na escola, posso testemunhar a favor destas ideias, pois o breve contato de apenas alguns meses com o ensino de artes multiplicou-se em uma reação em cadeia, quebrando a apatia pelo conhecimento no espaço escolar. Nas terças e quintas-feiras, eu não ia mais para a escola por obrigação. Havia descoberto o desejo de aprender, desejo este que se multiplicou em mim, meio que despercebido.

Em minha primeira aula de violão, na pequena sala de música instalada no último andar da escola, percebi subitamente que a música me motivava e a escola agora ganhara novo sentido para mim. Não obstante, outros alunos também se sentiram motivados e logo fomos estimulados por pais e professores a formar um pequeno grupo para nos apresentar na escola, uma vez por mês, nos intervalos das sextas-feiras.

O estímulo à criatividade e a possibilidade de vivenciar uma experiência artística nos fizeram buscar tudo o que fosse relativo ao nosso desenvolvimento cultural. Logo ligamos a música a outras artes, pois, se tínhamos uma banda, precisávamos gravar um clipe. A direção administrativa, vendo os alunos interessados, logo se prontificou a colaborar com uma câmera e um professor de cinema para oferecer uma oficina aos alunos. O intuito era apenas gravar um clipe, mas lá tivemos aula de roteiro, produção e edição de curtas metragens. Em seguida veio a sala de teatro e dança, com um belo piso de madeira e seus grandes espelhos, que logo acabou sendo usada também para aulas de música, no caso, para os ensaios da banda.

É interessante notar que esta experiência, apesar de ter sido um momento marcante em minha trajetória, não me influenciou diretamente a buscar uma formação superior em música. Minha primeira opção de formação universitária foi o curso de Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Entretanto, por não haver conseguido estabelecer um vínculo com o curso e com a profissão, logo me vi em um dilema pessoal e pude perceber que, na hora de escolher o curso, não levava em consideração a minha trajetória pessoal. Logo abandonei a graduação para buscar novas possibilidades.

Foi em 2005, em uma viagem a São Paulo, tive a oportunidade de conhecer uma “escola Waldorf”³ e pude apreciar uma peça de encerramento de turma. Eram alunos da oitava série, com idades que variavam entre 14 e 16 anos. Todos cantavam, dançavam e

³ Introduzida e criada por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, tem como base o conceito de que o desenvolvimento de cada ser humano é diferente entre si. Assim, o ensino deve levar em conta as diferentes características de cada indivíduo. Um mesmo assunto que se pretende ensinar é, assim, abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão de cada um. Fundamentalmente, esta pedagogia tem como objetivo desenvolver a personalidade de forma equilibrada e integrada, estimulando o florescimento na criança e no jovem de: clareza do raciocínio, equilíbrio emocional e iniciativa da ação. Fonte: Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/Pedagogia.php>. Acesso em 16 de Dezembro de 2014.

atuavam em uma estória adaptada de um conto árabe. Tratava-se de um príncipe que resolve fugir do castelo do rei e se aventurar por um dia no centro da cidade; acaba por se apaixonar perdidamente por uma moça que foi criada em uma casa de prostituição.

Essa experiência me fez querer voltar para a escola, mas agora na qualidade de professor de artes. Neste mesmo período, descobri em Fortaleza o curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual o coordenador, na época o professor Dr. Elvis Matos, havia desenvolvido sua Dissertação sobre a experiência que tivera como professor de música na escola Waldorf de Fortaleza.

Alicerçado na atividade formativa empreendida pelo Coral da UFC, criado pelo professor Orlando Leite em 1959 e mantido até os dias de hoje, surge no ano de 2006⁴ o curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (hoje chamado curso de Licenciatura em Música), numa perspectiva inovadora de formação musical — em parte, por não exigir Teste de Habilidade Específica (THE),⁵ bem como pelo seu conceito de formação docente. O presente projeto, resultado das minhas experiências como estudante do curso de Música da UFC, traz questionamentos que surgiram nos anos finais de minha graduação.

Por mais contraditório que pareça, a pouca formação musical que tive antes de ingressar no curso me ajudou em meu aprendizado durante o percurso acadêmico — ao contrário de alguns de meus colegas, que já traziam uma formação conservatorial, mas apresentavam dificuldades em assimilar o solfejo relativo e em valorizar as disciplinas de Canto Coral e Prática Instrumental realizada em conjunto, especificidades do curso de Licenciatura em Música da UFC.

Cito como ponto culminante da minha formação o momento em que fui aprovado na seleção de estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET), quando pude adentrar o espaço formativo das escolas públicas de Fortaleza, examinando seu ambiente sonoro e refletindo sobre as possibilidades e rumos a serem tomados pela busca de uma

⁴ Na Universidade Federal do Ceará, as discussões sobre a constituição de um curso superior de Música se delineiam desde a década de 1950 e tomam forma na década de 1980, período de grande efervescência no campo musical da cidade de Fortaleza. Todavia, somente nos anos de 2003 as antigas discussões se intensificam, dando início ao processo de elaboração de uma proposta de criação do curso de Educação Musical. Esse procedimento culmina no ano de 2005 com a aprovação do projeto do curso em todas as instâncias da universidade. O curso recebe sua primeira turma no ano de 2006, iniciando assim sua atividade formativa. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/14.2/files/OPUS_14_2_Silva_Albuquerque.pdf. Acesso em 16 de Dezembro de 2014.

⁵ O Teste de Habilidade Específica (THE) é um tipo de avaliação utilizado para selecionar os estudantes que pretendem ingressar nos cursos de Música, licenciaturas ou bacharelados. Observando a ausência da educação musical nos currículos do ensino público, o curso de Licenciatura da UFC optou por não exigir o THE e esta regulamentação tem se mostrado pertinente e inclusiva neste momento, em que a educação brasileira se coloca a favor da democratização do saber musical, revelando, ainda, que a habilidade detectada pelo THE não é um fator exclusivo e determinante para a formação do candidato.

formação mais humana dentro das instituições públicas de ensino fundamental e médio. *A priori*, só conseguia enxergar abismos sociais e o pensamento conformista do corpo gestor das escolas públicas, mas, em um segundo olhar, percebi que muitas de minhas impressões eram originárias do meu próprio pensamento balizado pela descrença e conformismo. Aos poucos, com auxílio de colegas bolsistas, pude fazer parte de projetos de extensão que contemplavam o universo do ensino público e, assim, imergir no contexto escolar construindo parcerias e encontros significativos.

O PET é um programa acadêmico que visa a iniciar o aluno nos caminhos da pesquisa, além de possibilitar o envolvimento do mesmo em um conjunto de diversas atividades extensionistas que visam a enriquecer o espaço formativo do curso ao qual o programa está vinculado. As ações do PET da Música visavam não só a estabelecer um contato com a realidade das escolas públicas e com o espaço sonoro (SCHAFER, 2003) que nelas existe, mas propiciar condições para que núcleos de vida musical coletiva fossem criados ou intensificados nas mesmas. Também se propunha a alimentar as atividades de ensino e aprimorar a formação de professores de música a partir de suas experiências em sala de aula, além de redimensionar a ação do educador musical, estabelecendo um elo entre a formação destes e as relações interpessoais no cotidiano escolar. Assim, observa-se claramente uma tentativa de implicar o estudante desde cedo na problematização da atividade docente, tendo em vista a especificidade das questões educacionais do ensino da música.

Dos projetos em que me envolvi no PET de Música, destaco aqui o projeto Casa de Estudos Musicais, que teve origem em 2011, momento de mudança do curso de Música da UFC para o Campus do Pici, deixando, assim, na Casa José de Alencar, um espaço convidativo, arborizado e seguro, livre para abrigar um centro de formação musical gratuito para crianças do ensino municipal de nossa cidade. Com o apoio do Banco do Nordeste (BNB) e da organização não governamental (ONG) Universos, realizamos a compra de 50 instrumentos musicais: violões, teclados, flautas doces, flautas transversais, cavaquinhos e violinos.

No referido projeto, os alunos recebem aulas de solfejo e canto coral sempre no primeiro horário antes das aulas coletivas de instrumentos. Como professor de solfejo e canto coral, pude, pela primeira vez, junto aos colegas de curso, reger minha primeira turma e, cantando *Minha canção*, demos o nosso primeiro passo em direção à escala diatônica, onde começamos a aprender as distâncias entre tons e semitons.

Como regente de coro infantil, adquiri experiência para tornar as aulas interativas, o que contribuiu bastante com todos os projetos futuros em que participei como professor de

música. Percebi que em qualquer aula, para qualquer faixa etária, além de uma estratégia metodológica específica, é de extrema importância manter uma atitude alegre e positiva na hora de ensinar teoria musical e ensaiar o repertório, principalmente nos primeiros meses de trabalho com uma turma de iniciantes, nas quais a maioria dos alunos se sente reprimida por não achar que possui “talento” para desenvolver sua musicalidade e habilidade instrumental.

Lembro-me bem quando, ao entrar no curso de Música da UFC, me considerava um “analfabeto” musicalmente, sob a perspectiva da teoria, leitura e entendimento da simbologia musical, e também sem nenhum conhecimento pedagógico para a prática docente. Após quatro anos de formação, tendo contato diário com a prática dos principais pedagogos musicais e suas teorias, com a experiência em sala de aula através da disciplina de estágio, além das disciplinas teórico-musicais específicas e das práticas musicais coletivas (solfejo, harmonia, contraponto, arranjo musical, canto coral, prática instrumental, regência), concluí o curso havendo me apropriado de conceitos tanto musicais como pedagógicos que transcenderam qualquer tipo de conhecimento prévio musical que eu possuísse.

No âmbito das experiências descritas até aqui, destaco quatro concepções herdadas a partir de minha formação no curso de Música da UFC:

- 1) a não discriminação por aptidão de nenhum discente que queira iniciar seu aprendizado musical em qualquer espaço formativo (escolas, conservatórios, universidades, praças, botequins etc.);
- 2) a validação da aprendizagem musical que pode e deve ser uma experiência coletiva, valorizando nossa experiência através da presença do outro;
- 3) o estímulo de diversas formas corporais e instrumentais de se produzir música, abrindo um leque de possibilidades experienciais com a diversidade de instrumentos e sonoridades existentes;
- 4) o incentivo ao uso da criatividade durante o aprendizado, estimulado a partir da experimentação prática da matéria a ser ensinada.

Estas quatro concepções que em mim se enraizaram através do curso fazem parte de um longo processo de maturação, trabalhado no âmbito da formação artística dentro da UFC desde os primórdios da criação do Coral da UFC até o momento em que, em 2006, foi criado o curso de graduação em Educação Musical da UFC — que, mais tarde, conforme indicado anteriormente, passou a se chamar curso de Licenciatura em Música. Tais crenças também se estabelecem na base deste projeto especial de educação musical para crianças da rede municipal de ensino que aqui analisamos.

Este estudo acadêmico, além de validar o projeto CADEMUS, abre precedentes para que se possa cada vez mais teorizar sobre nossa prática docente no âmbito dos projetos especiais em música, estimulando a construção dos conhecimentos locais e a análise da validade social de tais ações para os jovens que delas se beneficiam. A pesquisa sobre as concepções e ações de educação musical no projeto Casa de Estudos Musicais pretende contribuir também para o campo da Educação Musical, apresentando aspectos da construção da docência, com base na atual configuração de componentes pedagógicos e curriculares do projeto CADEMUS, sobretudo no contexto do curso de Licenciatura em Música da UFC. Isso também pode servir como parâmetro de avaliação para as disciplinas de Projeto Especial em Música deste curso a partir da voz que vem de professores licenciandos e licenciados.

1.2 O projeto CADEMUS

O projeto Casa de Estudos Musicais (CADEMUS) é uma realização do PET de Música da UFC, que, em 2010, ao se deslocar para o Campus do Pici, deixou na Casa José de Alencar um espaço com oito salas bastante convidativo para a prática musical. A partir disso, foi formalizado o projeto de extensão Casa de Estudos Musicais, apoiado pela Associação Sociocultural Universos e patrocinado pelo Banco do Nordeste do Brasil, em convênio firmado em 29 de novembro de 2010, através de publicação em Diário Oficial da União (DOU).⁶

Primeiramente apresentado como projeto *Capacitação de jovens*, como consta no projeto escrito, este elaborado em 2009 com o intuito de criar e manter em atividade por 24 meses um grupo de música percussiva na Escola Municipal de Ensino e Instituto Fundamental (EMEIF) Frei Agostinho Fernandes. Na época, eu estava cursando o terceiro semestre do curso de Educação Musical da UFC e ambicionava ser professor de música percussiva. Foi quando, em reunião com o corpo diretivo da ONG Universos, estabelecemos parceria para escrever um projeto de educação musical e remetê-lo ao Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste (ETENE).⁷

Um ano após o projeto haver sido remetido, recebemos a informação de que o mesmo havia sido aprovado. Porém, ao iniciarmos sua implementação, a escola Frei Agostinho Fernandes havia sido interditada para reformas estruturais, ao mesmo tempo em

⁶ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/23448804/pg-104-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-29-11-2010>. Acesso em 16 de Dezembro de 2014.

⁷ Instituição que subsidia a ação do Banco do Nordeste e da sociedade, como também realiza levantamento de informações relevantes sobre a dinâmica econômica do Nordeste.

que o curso de Música da UFC havia deixado o espaço da Casa José de Alencar (CJA) para ocupar o prédio anexo à Seara das Ciências, no Campus do Pici, tornando aquele espaço da CJA apto a receber um projeto especial em música com oito salas de aula, segurança e uma grande área arborizada, ideal para atividades educativas com crianças e jovens.

A partir daí, eu já fazia parte do quadro de bolsistas do PET da Música e, em reunião com meu tutor, decidimos adaptar o projeto para implementar na CJA uma escola de música voltada ao ensino de crianças e jovens estudantes da rede municipal de ensino da comunidade do bairro José de Alencar. No projeto, iniciamos com a ideia de seguir os mesmos pressupostos pedagógicos do curso de Música, utilizando musicalização através do canto coral e aulas coletivas de prática instrumental de flauta doce, teclado, violão, cavaquinho, violino e flauta transversal, funcionando duas vezes por semana, no período de 14 horas às 17 horas.

Primeiramente estabelecemos contato com a direção da CJA, que prontamente apoiou a ideia. Em segundo lugar, entramos em contato com uma escola próxima cuja diretora já havia recebido estagiários do curso de Música e aceitou apoiar o projeto com bastante entusiasmo, com a única condição de pleitearmos junto à Secretaria Municipal de Educação um ônibus escolar que pudesse transportar os alunos de forma segura até o local do projeto. Uma semana após o envio do ofício pela diretora da escola, recebemos o aval positivo e assim estávamos prontos para iniciar o recrutamento de alunos da disciplina Projeto Especial em Música para o corpo docente do projeto. Em setembro de 2011 fizemos a compra dos instrumentos musicais e, já com um grupo de professores formado, iniciamos as aulas no projeto com os seguintes alunos:

Tabela 1 – Corpo discente da aula inaugural do projeto CADEMUS

Casa de Estudos Musicais

Teclado	Cavaco	Violino	Violão	Flauta:
Leandro	Dion Pedro	José André	Ana Beatriz Miranda	Lais vitória
<u>Hérica Aparecida</u>	Lais vitória	Beatriz Vitória	<u>Anthony Cristopher</u>	Francisco Richard
<u>Tayná Lima</u>	Francisco Richard	Ana <u>Clécia</u>	Elias Machado	<u>Luciléia Brainer</u>
Gabriel Moura	<u>Luciléia Brainer</u>	Valdilene Batista	Daniel Veras	Regiane (professora)
Mayara Nascimento	Regiane		Maria <u>Gleyciane</u>	
<u>Josivan de Oliveira</u>	<u>Antonio Cesar</u>		Sara Nogueira	
Francisco Leandro	Caio Caetano		José Gustavo	
Carla Luciane	Francisco <u>Wildson</u>		<u>Nayra Kethelin</u>	
Luana Maria	Rafael Moura			

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 1 – Chegada dos alunos para a primeira aula de musicalização



Fonte: Arquivo pessoal

No primeiro horário (das 14:00 às 15:30), os alunos recebiam, todos juntos, aulas de musicalização através do Canto Coral. Depois de um breve intervalo de vinte minutos, os

alunos se recolhiam em salas separadas para aulas de prática instrumental para os seus instrumentos escolhidos no ato de inscrição no projeto.

Figura 2 – Primeira aula de teclado em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 – Primeira aula de cavaquinho em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Primeira aula de violão em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 5 – Primeira aula de violino em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 – Primeira aula de solfejo em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

Tudo acontecia de forma voluntária e artesanal. Nós, estudantes, preparávamos tudo: organizávamos as listas de presença, planejávamos as aulas juntos, resolvíamos problemas de indisciplina com os pais, enfim, vivíamos de perto os desafios diários de manutenção pedagógica de um espaço educativo. Até que, em 2012, após inscrição do projeto na Pró-Reitoria de Extensão da UFC e contato com o gabinete da Vice-Reitoria da UFC, conseguimos o pleito de dez bolsas para a manutenção do projeto e nos estruturamos para receber mais alunos, aumentando assim a dinâmica de atividades.

Criamos um grupo no Facebook, preparamos festas e apresentações para os pais e amigos dos alunos e, à medida que os trabalhos foram avançando nesse sentido, ficamos mais organizados. A procura por novas inscrições se intensificou. Percebemos também que necessitávamos de uma estrutura de apoio psicológico para as crianças, que, muitas vezes, apresentavam comportamentos os quais o professor, por si só, não tinha condição de administrar. Seguimos funcionando assim por mais dois anos.

Foi em 2014 que, em um encontro de projetos de educação musical no Terceiro Setor, conheci o projeto Jacques Klein e me reencontrei com a fundadora Beatriz Fiuza, que, no passado, já havia procurado o curso de Música da UFC para estabelecer uma parceria. Após longo período de conversas e trocas de informações, decidimos nos reunir para conhecer melhor os projetos um do outro e, junto com o prof. Dr. Gerardo Viana, na época o coordenador do curso de Música, conseguimos maturar a ideia de uma fusão — o instituto

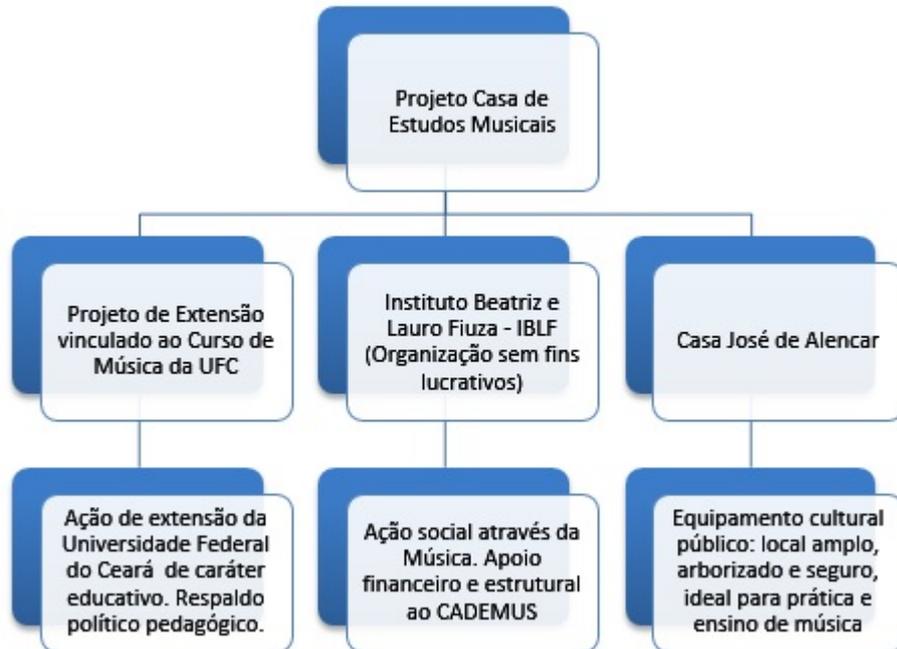
que realizava o projeto Jacques Klein (Instituto Beatriz e Lauro Fiuza - IBLF), dirigido pela Beatriz Fiuza, possuía recursos suficientes para sanar as necessidades que tínhamos no projeto CADEMUS — para, assim, funcionarmos de uma maneira mais próxima à ideal.

Hoje o projeto CADEMUS faz parte do projeto Jacques Klein e conta com mais de 200 alunos, quatro professores contratados e quatro bolsistas em atividade. Em relação ao número de alunos que atendíamos em 2013, podemos dizer que, com o apoio do IBLF, nosso quadro discente quadriplicou e, atualmente, fornecemos alimentação, uniforme, apoio psicológico e psicopedagógico para nossos estudantes. Assim afirma o professor Fá Maior, que entrou no projeto como bolsista em 2013:

Foi muito legal a entrada no instituto porque o instituto trouxe muitas coisas boas pra acrescentar no que era o CADEMUS. Ele trouxe mais estrutura, mais professores e com isso a gente pôde atender mais alunos. Então o CADEMUS em relação ao número de alunos que tem hoje, acredito eu que ele tenha no mínimo multiplicado por cinco ou seis o número de alunos que era antigamente. Então você pegar um projeto e multiplicar seis vezes o número de alunos é muita coisa. Então, de uma certa forma, nesse sentido de crescimento, o projeto em si foi muito bacana. E outra, os alunos antes eles não tinham lanche. Então uma coisa que foi legal é que trouxeram lanche pros alunos. Os alunos podem vir aqui e podem comer. A gente ficava morto de preocupado, porque, poxa, as vezes a gente atende crianças que muitas vezes ela pode vir pra cá com fome e aí a gente não tinha lanche. Hoje não, de uma certa forma a criança pode vir pra cá com fome, ter uma dificuldade em casa, mas pelo menos aqui ela tá tendo uma refeição garantida, [...] Isso aí foi muito positivo, uma coisa simples, besta e hoje tem influenciado positivo, positivamente porque já ajuda muito só um lanche. E aí outra coisa é a compra dos instrumentos pra minha área que é a área do teclado. Temos um piano digital que já facilita muito meu trabalho. Tudo que eu quiser de material de estrutura eu tenho uma facilidade, já não tenho que passar mais por aquela burocracia da máquina pública, da licitação, e aí quando vem aquele instrumento ruim da licitação... O instituto me traz um instrumento bom. Eu digo assim: “O instrumento bom é esse!” e ele me traz esse instrumento específico. Isso pra mim é muito bom. E sem falar que eles contratam os professores. Então pra mim foi muito bom [...] Foi feliz porque obviamente é muito bom uma pessoa colar grau e já ser contratado (FÁ MAIOR).

Desta forma, o projeto encerra sua estrutura atual formando um tripé de apoio entre três parceiros que dividem o mesmo propósito. Primeiro, o curso de Licenciatura em Música da UFC, oferecendo todo o arcabouço pedagógico e garantindo certificação de extensão universitária para os alunos; segundo, o Instituto Beatriz e Lauro Fiuza, que oferece ampla assistência financeira e estrutural ao projeto; em terceiro lugar, a Casa José de Alencar, que fornece seu espaço privilegiado tanto em termos estruturais como em termos de proximidade com o público alvo do projeto. O seguinte quadro resume sua estrutura:

Gráfico 1 - Estrutura do Projeto CADEMUS



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa.

Entendemos o projeto CADEMUS como um resultado palpável de um projeto amplo de formação e democratização do ensino de música desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Música da UFC através de seus principais agentes precursores. Neste entendimento, enraizamos nossa prática formativa e acreditamos contribuir no plano geral de um ideal que nos move através das diversidades políticas e sociais impostas pelo campo educacional.

1.3 Compreendendo e aprofundando o objeto de estudo

Na medida em que pretendemos compreender as concepções dos professores do projeto CADEMUS, relacionando-as com a formação em Educação Musical dos mesmos, acreditamos que a pesquisa contribuirá como referência para a formação acadêmica dos profissionais da área. Além disso, pode elucidar a importância da participação em projetos de extensão universitária que apresentem o caráter social abrangente do CADEMUS na formação de educadores musicais e no atendimento à comunidade, bem como para os pesquisadores que vierem a se interessar por essa temática de estudo.

No processo de formação universitária, percebemos o papel e o impacto dos projetos de extensão na formação dos estudantes do curso de Música da UFC, como afirma Oliveira (2012), em seu texto introdutório, assumindo a importância das vivências obtidas

através do seu envolvimento em programas de extensão, principalmente na aquisição de suas habilidades de improvisação e composição:

Principalmente após a participação nos programas de extensão universitária Coral da UFC e Bolsa-Arte, percebi que improvisar e compor não eram atividades tão distantes assim e que, inclusive, poderiam proporcionar prazer e motivação que, em alguns casos, a interpretação de música compostas por outros autores e estudos puramente técnicos para violão não me proporcionavam (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Observamos que as práticas iniciadas através dos projetos extensionistas dão um novo panorama ao conhecimento antes vivenciado de forma conceitual na graduação e trazem novas descobertas a partir da possibilidade de vivências práticas daquilo que se pretende realizar. Pois é neste percurso que nos permitimos descobrir nossos afetos e aptidões a determinadas atividades, formando o conjunto de determinações que influenciam diretamente nossa trajetória⁸ no campo acadêmico. Segundo Silva (2005, p. 160), “pode-se dizer que a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*”.

É a partir desta reciprocidade entre a prática e a formação teórica que elegemos os professores do projeto de extensão CADEMUS como sujeitos de nossa pesquisa, na oportunidade de igualmente compreender o que este projeto representa em suas trajetórias acadêmicas, em função de suas escolhas pessoais e coletivas compartilhadas através deste trabalho.

No mérito do que até aqui apresentamos, não pretendemos criar uma concepção linear entre teoria e prática pedagógica, levando ao entendimento de que a prática seja o fim do processo de formação do sujeito ao ofício docente. Entendemos que a mesma deve ser reinserida na teoria, no sentido de promover uma constante reflexão e gerar um fluxo cíclico de concepções e ações em constante progresso. Caso contrário, o conhecimento perderia sua característica inovadora e renovadora da prática, possivelmente gerando fórmulas mágicas de ensino a serem aplicadas alienadamente sob a regência de um movimento ideológico qualquer. Aqui nos identificamos com Moraes (2007, p. 286), quando afirma que:

Não há milagres no mundo da arte e educação, há capacidade de luta, crença nos sonhos, domínio de saber, domínio de uma prática de saber fazer, há

⁸ “Diferente das biografias comuns, a *trajetória* descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor [agente] em estados sucessivos do campo (...), tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas...” (BOURDIEU, 2005, pp. 71-72).

CONHECIMENTO [grifo do autor] teórico praticado e exercício prático de conhecimento. Só o conhecimento teórico leva a esta percepção e ação. O conhecimento é um princípio desalienador, o domínio de conhecimentos teóricos e conceituais é a possibilidade de leitura ampliada e construção de novas teorias e de novas práticas.

São necessidade de qualquer ação a consciência e o reconhecimento de si, reconhecimento do outro e conhecimento do nosso campo de atuação. Não “endeusar” ou entronizar o conhecimento teórico ou conceptual, mas entendê-lo como uma conquista humana.

De acordo com Kater (2012, p. 44), “estamos hoje sendo convidados a participar não de um simples momento de cumprimento de um dispositivo legal, mas, muito além... temos a perspectiva de um de um ‘novo movimento’ da educação musical”. Nesse sentido, desde o momento em que se buscou colocar em prática a Lei nº 11.769, que determina o conteúdo musical como obrigatório no ensino fundamental, percebeu-se que esta tarefa envolve fatores sociais complexos a respeito do que é educação musical e quais são as principais qualidades que o profissional deverá desenvolver para uma prática eficaz no ensino de música — qualidades estas que representam o conjunto de habilidades que a formação universitária pretende imprimir no estudante e futuro professor.

Uma investigação sobre as concepções em educação musical pode estar inicialmente orientada para a compreensão do modo particular como cada professor constrói sua forma de ensinar música, como se refere o estudo de Del Ben e Hentschke (2002). Por outro lado, as concepções dos educadores musicais nos seus espaços de atuação, em sua maioria, são tributárias de concepções sistematizadas por autores que pensaram a educação musical como disciplina autônoma no século XX. Cabe lembrar que nem sempre estas concepções são identificadas pelos educadores musicais como ideias que fundamentam suas ações em sala de aula, o que pode resultar num discurso desconexo da prática cotidiana destes professores.

De acordo com Loureiro (2001), o foco de análise são as percepções destes atores em torno dos valores e significados que possui a educação musical para professores, regentes de classe, educadores musicais e agentes formadores de professores de música no ensino fundamental. Especificamente, a autora discute a relação entre a prática dos atores e a teoria que se ocupou de refletir sobre o ensino de música no Brasil. Ressaltamos que tais concepções, especialmente entre as décadas de 1930, 1960 e 1980, refletem, na maioria dos casos, preocupações metodológicas de seus autores e, principalmente, uma emancipação com

relação às pedagogias tradicionais (PAZ, 2000). Grande parte destas elaborações teve como foco a educação musical ou a iniciação musical de crianças e jovens.

No contexto da formação de professores, a investigação das concepções de ensino de música inicialmente esteve circunscrita ao campo da Pedagogia, ligada à especialidade da Arte-Educação, em consonância com o ensino de Arte, obrigatoriamente instituído no currículo das escolas pela Lei n.º 5.692/71 e com as disposições do Artigo 26 da Lei n.º 9.394/96, posteriormente alterado pela Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008.⁹ Nessa conjuntura encontrava-se um campo diverso com relação às práticas e concepções pedagógicas no ensino fundamental, visto que o componente curricular Arte, até então polivalente, consistia numa proposta interdisciplinar entre as artes visuais, o teatro, a música e a dança. Como resultado, a maior parte das investigações discorreu sobre a formação de professores não especialistas em Música (WERLE; BELLOCHIO, 2009).

No panorama da atualidade, já decorrido o dobro dos anos que foram determinados pela Lei n.º 11.769¹⁰ para a adaptação dos sistemas de ensino ao novo currículo, transformam-se igualmente o campo e o panorama das pesquisas, que agora se voltam especificamente para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Música das universidades. Dentro da temática da formação docente em Música, apontamos o trabalho de Cunha (2011), que analisa as relações entre a formação e as concepções de educação musical no bojo das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental II por cinco professores de artes do município de Fortaleza. Na mesma temática, Lima (2013) aprofunda-se no problema da fragmentação das disciplinas do currículo tradicional, em contraposição às propostas de formação transdisciplinar que contemplam os aspectos subjetivos, a afetividade e a criatividade, numa perspectiva integradora.

Problematizando um dos momentos decisivos na formação do licenciado em música — o estágio supervisionado, no qual o estudante passa a exercer atividade pedagógica na escola —, o trabalho de Benvenuto (2012) investiga a confluência da filosofia curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará junto às experiências vivenciadas pelo estudante de graduação, entre estas o estágio, na construção dos saberes docentes dos futuros educadores musicais.

Nesta perspectiva, a referida pesquisa se mostra uma referência significativa para a presente Dissertação. Em primeiro lugar, por abordar o processo de formação docente a

⁹ Alteração que institui o ensino de música obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular. (BRASIL, 2008).

¹⁰ A lei entrou em vigor em 2008, determinando, em seu Artigo 3º, o prazo de 3 anos para as adaptações dos sistemas de ensino às exigências da mesma.

partir da ideia de “percurso formativo”, com sua culminância no estágio no curso de Licenciatura em Música, investigando a trajetória de educação musical dos professores egressos do curso de Licenciatura em Música e que atuam no Projeto de Extensão Casa de Estudos Musicais — portanto, de agentes que trilharam o mesmo percurso de formação.

Em segundo lugar, é importante observar que nossa investigação tem como perspectiva igualmente o processo de formação que se dá através das próprias experiências de ensino proporcionadas (neste caso, pelo CADEMUS) e que estas experiências são em parte estruturadas neste espaço de formação dos professores por um *habitus*¹¹ docente. Nesse sentido, norteamos o presente trabalho pelas seguintes perguntas:

Quais são as concepções pedagógicas musicais adquiridas pelos professores em sua trajetória de formação?

Como o *habitus* dos professores opera na formação de suas concepções de educação musical?

Quais capitais culturais e escolares acumulados pelos professores contribuem para a constituição de suas concepções de educação musical?

Quais as características pedagógicas do CADEMUS?

Sendo assim, no âmbito geral do que até aqui foi exposto, esta pesquisa visa a compreender as concepções de educação musical dos professores do Projeto de Extensão Casa de Estudos Musicais, da Universidade Federal do Ceará. No âmbito específico, nossas metas foram:

- compreender a aquisição das concepções pedagógicas de educação musical a partir das trajetórias de formação dos professores;
- observar a formação dos *habitus* primário, secundário e docente e as estratégias formativas em educação musical desenvolvidas pelos sujeitos a partir dos mesmos;
- verificar os capitais acumulados pelos professores que possibilitam a formação de suas concepções, bem como a profissionalização e o ingresso no projeto CADEMUS;
- caracterizar as concepções e práticas pedagógicas musicais desenvolvidas no projeto CADEMUS e o vínculo das mesmas com a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Música da UFC.

¹¹ O conceito de *habitus* é discutido logo em seguida, na parte I deste trabalho.

2 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

2.1 Considerações iniciais

No presente capítulo, apresentamos a abordagem metodológica, o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a proposta de sistematização com a qual pretendemos interpretar os achados desta pesquisa. Em primeiro lugar, esclarecemos que nosso posicionamento com relação aos métodos e metodologias de pesquisa em ciências humanas alinha-se com o pensamento de Morin (2003, 1976), para o qual o método somente se concretiza e se contextualiza em face dos desafios da experiência complexa, como estratégia que se aprende a fim de compreendê-la. O método nada mais é do que um caminho que se constrói paulatinamente à experiência e não pode ser confundido com um programa que “constitui uma organização predeterminada da ação”. Assim:

É impossível reduzir o método/caminho/ensaio/travessia/pesquisa/estratégia a um programa e ele tampouco pode ser reduzido à constatação de uma vivência individual. Na verdade, o método define-se pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz (MORIN, 2003, p. 23).

Em segundo lugar, antecipando os esquemas de delineamento e procedimentos, acreditamos que a metodologia que se depara com um objeto da educação — domínio este sobre o qual discutiremos adiante as divisões de concepções e as fragilidades de suas representações, sobretudo ideológicas e unidimensionais —, se depara com a necessidade de iluminar as várias dimensões que a experiência possa apresentar. Neste sentido, consideramos, primeiramente, a relação de intersubjetividade que atua no processo do conhecimento, perante a qual é preciso, segundo Morin, inventar-se um caminho *multidimensional* que

[...] se dedique a envolver o fenômeno, reconhecer as energias (práxis), provocá-los nos pontos estratégicos (intervenção), penetrá-lo pela intimidade individual (entrevista), interrogar o ato, a palavra, as coisas, porque a pesquisa é ao mesmo tempo objeto e sujeito, e não se pode evitar o caráter intersubjetivo de todo relacionamento do homem com o homem (MORIN, 1976, p. 401 *apud* BIANCHI, 1999, p. 121).

A partir deste caráter peculiar dos objetos humanos e da consideração de subjetividade, que, incorporada na construção científica, “traz para o interior da análise, os fatos e os significados, a ordem e os conflitos, os atores sociais e o próprio sistema de valores

do pesquisador” (MINAYO, 1992), adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa. Esta abordagem não deve ser entendida como simples questão de escolha pessoal do pesquisador ao investigar a realidade. O imperativo do qual não escapamos refere-se ao caráter específico do objeto de conhecimento das ciências humanas, “este objeto que é sujeito que se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou se igualar com sua própria aparência” (MINAYO, 1992, p. 36).

2.2 Pesquisa qualitativa e delineamento de estudo de caso

Como afirmamos, a opção para a realização desta pesquisa foi a abordagem qualitativa, amplamente empregada no campo da Educação e em investigações que têm como foco a formação de professores. Esta abordagem metodológica é utilizada quando se pretende compreender um objeto ou um fenômeno em particular, atentando para suas especificidades. Isto não pode ser feito de forma isolada, mas considerando o contexto em que o objeto da pesquisa está inserido, contribuindo para uma visão do todo. A pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), ou seja, ao que se quer estudar, que, nesta investigação, trata-se das concepções e ações de educação musical dos professores e bolsistas do Projeto de Extensão CADEMUS.

Na concepção de Stake (1999) e Bresler (2006), a investigação qualitativa é holística, empírica, descritiva, interpretativa e empática. O fato de ser uma pesquisa *holística* indica que o pesquisador irá estudar o objeto considerando o contexto de inserção. Todas as informações estão voltadas para a caracterização e compreensão desse objeto, de modo que os dados obtidos sobre ele levem ao seu entendimento a partir de particularidades. Nesse tipo de investigação, o foco da pesquisa é compreendido e analisado a partir dos *dados empíricos*, como entrevistas, fotografias, gravações em vídeo, observações, conversas, textos, produções culturais e outros recursos que possam ser utilizados para esse fim (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Outro pressuposto da investigação qualitativa é o *caráter descritivo* dos procedimentos realizados, do contexto e do objeto de estudo, com vistas a situar o leitor para que este possa ter compreensão das situações apresentadas. A descrição visa a aproximar o leitor da experiência da investigação, permitindo a percepção da subjetividade e auxiliando na formação de suas próprias conclusões. Porém, não objetiva contribuir com a possibilidade de

transferência para outras situações, considerando que a generalização não é o objetivo desse tipo de investigação.

Outro fator relacionado ao caráter descritivo é a *empatia*, que ocorre quando os relatos conseguem proporcionar ao leitor a sensação da própria experiência. A abordagem qualitativa baseia-se, sobretudo, na *interpretação* do investigador (PACHECO, 1995) e este processo pode gerar a necessidade de triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorar em visões concorrentes do contexto, a imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

A análise qualitativa pode ser realizada por categorias ou temas que emergem dos dados e o corpo da análise vai se compondo à medida que se examinam as partes. No processo de análise, as observações e interpretações podem ser validadas pelo emprego de diferentes fontes e métodos, num esforço deliberado por apontar outras possibilidades de interpretação. Estas poderão ser feitas pelo leitor, o que lhe permitirá reconhecer nisso a subjetividade de um objeto, fato ou evento (BRESLER, 2007). Desta forma, “não há uma forma “correta” de se contar esse evento”. “Cada forma de narrá-lo, tal como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Acreditamos, assim, que as descrições qualitativas realizadas na pesquisa fornecerão dados suficientes para que o leitor possa visualizar os informantes e o trabalho realizado no projeto, bem como proporcionar uma caracterização detalhada do objeto de estudo.

Nesta opção pelo detalhe, elegemos o estudo de caso como princípio de delineamento a ser combinado com os métodos de coleta de dados (BAUER; GASKELL, 2008, p. 19). Consideramos que o estudo de caso, embora tenha a limitação de não fornecer material para generalizações, proporciona um contato intenso com a realidade pesquisada, além de ser, entre os delineamentos de pesquisa qualitativa, um dos mais relevantes, pois permite a utilização de várias fontes de informação no momento da coleta de dados, entre as quais destacam-se as entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 1996; TRIVIÑOS, 1995). De acordo com Adelman e Kemp (1995, p. 133), os estudos de caso “permitem relatos pormenorizados e autênticos de um fenômeno no seu contexto, evitando a fragmentação da investigação experimental, o caráter geral do inquérito e as limitações descritivas das estatísticas”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17 *apud* FERNANDES, 2013, p. 70), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Por conseguinte, acreditamos que as concepções e as ações referentes ao CADEMUS encerram sentidos e valores que, simultaneamente, caracterizam e atribuem singularidades epistemológica, pedagógica, estética e histórica ao projeto. A busca pelo sentido de tal singularidade, cabe esclarecer, foge de um esforço simplesmente especulativo e se direciona para a compreensão de que uma cultura operante, afirmada anteriormente, é tão somente a “expressão simbólica [da palavra e da ação] de modos de sentir habituais desenvolvidos” (STORT, 1993, p. 23), ou seja, expressão do *habitus*.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os informantes selecionados são, portanto, três professores do Projeto de Extensão Casa de Estudos Musicais em exercício atualmente. Cada professor escolheu um pseudônimo (Fá Maior, Musicarte e Kazoo), que foram empregados no relatório da pesquisa, de maneira a conferir-lhes anonimato. Apresentamos abaixo uma breve descrição destes professores segundo os dados levantados em nossa pesquisa.

2.3.1 Fá Maior

O professor Fá Maior, natural de Fortaleza, é multi-instrumentista. Iniciou seus estudos ainda na infância de forma autodidata, utilizando-se de um violão e um teclado que dispunha no ambiente familiar. No período escolar, sempre se envolveu em alguma atividade musical, fosse em atividades extra-curriculares ou participando de bandas formadas por colegas de turma.

Antes de cursar Música na UFC, cursou Engenharia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mas, por não se identificar com esta profissão, decidiu que a formação de licenciado em Música seria o caminho mais assertivo para sua realização pessoal. Hoje, Fá Maior é professor contratado do Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF) e dá aulas de musicalização e teclado em grupo no projeto CADEMUS. Considera-se feliz pelas realizações pessoais que alcançou como professor de música e ambiciona dar continuidade à sua formação acadêmica.

2.3.2 Musicarte

A professora Musicarte, desde pequena, demonstra intimidade com o mundo das artes. Gosta de desenho, pintura, teatro e música, sendo esta última sua preferida dentre as outras artes. Apaixonada pelo canto, Musicarte fez parte do Coral do O POVO durante muitos anos e fez aulas de piano e saxofone antes de se tornar aluna do curso de Música da UFC. Como aluna deste curso, desenvolveu um material didático próprio, onde alia o desenho livre e a contação de histórias com o ensino de música. Musicarte é professora bolsista de musicalização e flauta doce.

2.3.3 Kazoo

Kazoo, assim como o professor Fá Maior, é professor contratado do IBLF e dá aulas de musicalização em grupo no projeto CADEMUS. Natural de Recife (Pernambuco), aos 6 anos de idade mudou-se para Fortaleza. Iniciou seus estudos musicais através do violão e sua primeira tentativa de entrar na universidade foi para o Curso de Música da UECE. Porém, devido ao período de greve que a instituição vivia, optou por cursar Agronomia na UFC, onde conheceu e se apaixonou pelo mundo do rádio — sendo aluno bolsista do PET de Agronomia, envolveu-se em um projeto de extensão onde se trabalhava em rádios *online*. Após um período de insatisfação com o curso, optou por entrar no curso de Música da UFC, onde também foi bolsista do PET e realizou diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, a realização dessa pesquisa se orientou, basicamente, da observação e de dois instrumentos de coleta dos dados. A entrevista semi-estruturada, realizada individualmente com cada informante, e a entrevista através de questionário de perguntas abertas, enviado e respondido por *e-mail*. Relevante salientar é que, durante o processo, passamos a compreender o significado de “dar a voz ao professor”, sendo necessário ouvi-los e compreender as práticas educativas abordadas, sendo possível perceber o processo de reflexão dos mesmos.

Neste sentido, compreendemos, a partir da categoria da reflexividade, que os sujeitos são a todo tempo capazes de expressar significados para suas ações e que este

processo contínuo gera um conjunto de percepções (*habitus*) que permitem aos sujeitos tanto formar suas concepções como tomar decisões e interagir com outros sujeitos ou num contexto pedagógico dado. O conceito de *reflexividade* permite esclarecer que:

Os atores sociais ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental onde correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional. Segundo Coulon, a reflexividade designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão [...], ou seja, na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior (GUESSER, 2003, p. 161).

Nas entrevistas, buscamos levantar uma série de questões relativas ao projeto CADEMUS a fim de que, no momento da organização dos dados, fossem selecionadas as categorias significativas e constantes, que pudessem melhor atender ao tema e aos objetivos da pesquisa. Assim, nem todas as respostas foram igualmente exploradas na análise de dados, mas contribuem para permitir a visão da complexidade almejada e auxiliar na prospecção de futuras pesquisas. Já através dos questionários, pretendemos aprofundar certos aspectos objetivos sobre as concepções pedagógicas dos professores e suas influências teóricas que balizam suas atuações em sala de aula.

2.5 A entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada é um procedimento constituído por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Possui certo grau de flexibilidade, o que “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (*Id. Ibid.*, p. 189).

Esse instrumento foi adotado com o objetivo principal de conhecer as concepções dos professores sobre o projeto, bem como sua percepção da construção da docência em Música viabilizada por ele. O roteiro das entrevistas foi dividido em três partes que, pelo caráter flexível do instrumento, não foram seguidas na ordem exata durante as entrevistas,

mas direcionadas pelas respostas dos entrevistados. De acordo com os objetivos da pesquisa, o roteiro abrangeu:

- 1) as trajetórias familiares, educacionais e profissionais dos professores anteriores ao ingresso no projeto CADEMUS;
- 2) o processo formativo dos professores no curso de Licenciatura em Música;
- 3) as metodologias e referenciais teóricos utilizados pelos professores em suas disciplinas;
- 4) as concepções de educação musical e os referenciais teóricos identificados pelos professores no projeto CADEMUS como um todo.

As entrevistas, gravadas em áudio com o auxílio de um aparelho *smartphone*, foram realizadas na Casa José de Alencar, ao final das aulas. No dia da entrevista, os professores entregaram o *Termo de consentimento e livre esclarecimento* que receberam anteriormente, confirmando o conhecimento das finalidades da pesquisa e as espontâneas participações na mesma.

Tabela 2 - Professores, datas das entrevistas, duração e número de páginas transcritas das entrevistas semi-estruturadas

Professor	Data	Duração	Nº de páginas¹²
FA MAIOR	28/04/2015	01hr02min26s	13
MUSICARTE	29/04/2015	41min11s	9
KAZOO	30/04/2015	40min23s	8

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa.

2.6 Questionário de perguntas abertas

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, no aprofundamento de questões que envolviam a identificação pelos professores dos referenciais teóricos utilizados e, igualmente, a autoavaliação acerca das dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano do projeto, o questionário revelou-se uma técnica eficiente para coletar as informações da realidade que são basilares na construção deste trabalho.

Entrevistador: Quais os referenciais teóricos (autores) que você identifica na sua prática pedagógica? **Fá maior:** Identifico autores como **kodaly e Villa lobos** quando uso dentro do repertório músicas pertencentes ao folclore nacional. Identifico Ana Mae Barbosa quando eu procuro nas discussões em aula contextualizar a matéria que está sendo abordada além de incentivar os alunos a desenvolver uma visão crítica sobre assuntos como a relação entre a música e o mercado fonográfico[...] (FÁ MAIOR) [grifos nossos].

Observamos nesta resposta a presença dos dois grandes referenciais teóricos discutidos no item 5.3. Além disso, com relação ao questionamento da aplicação dos referenciais teóricos às práticas, o procedimento possibilitou a confrontação dos dados, como na seguinte resposta do mesmo professor:

O repertório é escolhido de acordo com a necessidade específica de cada turma. Sempre procuro incluir nos semestres para todas as turmas músicas **folclóricas, eruditas e populares** (FÁ MAIOR) [grifos nossos].

Aqui, a descrição do repertório, embora de maneira um tanto generalizada por parte do professor, nos possibilitou a confirmação de aplicação dos referenciais teóricos Zoltan, Kodaly e Villa-Lobos, principalmente pela abordagem das canções folclóricas, como discutiremos adiante.

Retornando ao alcance dos questionários, é possível verificar que as perguntas abertas são aquelas que permitem maior liberdade de respostas ao informante. Nelas, a linguagem própria do respondente é utilizada e trazem a vantagem de não haver influência das respostas preestabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que o vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá de ter habilidade de escrita, de formatação e de desconstrução do raciocínio. Por outro lado, a objetividade na construção das perguntas e o contato prévio dos informantes com as questões centrais da pesquisa em entrevistas realizadas anteriormente nos garantiram razoável objetividade das respostas, como no seguinte:

Entrevistador: Quais foram suas dificuldades, desafios e conquistas?
As **dificuldades** no início foram a de mostrar que a música é algo muito além do que um passatempo. Quando o aluno percebe isso, o interesse aumenta e acaba sendo mais fácil de ter uma aula proveitosa. **Desafios** comuns é cativar um aluno desinteressado, fazer um aluno desafinado cantar bem, ter um bom comportamento e participação na sala de aula. As **conquistas** sempre são mostradas nas apresentações e no dia a dia (MUSICARTE) [grifos nossos].

O questionário pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, poderão ter, segundo ensina Gil (1999, p. 132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado,

entre outros. O mesmo autor apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados (Gil, 1999, pp. 128-129):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, ele aponta pontos negativos da técnica em análise:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Um ponto de extrema relevância, entre os aspectos positivos, é, sem dúvida, o baixo custo do questionário, já que os seus utilizadores são públicos que já têm significativas despesas com os estudos e certamente não poderiam arcar com quantias elevadas para o desenvolvimento de suas pesquisas. Neste aspecto financeiro, então, o questionário é um democratizador da pesquisa.

Já foi dito que a pergunta é até mais importante do que a resposta. Tendo isto em mente, voltamos especial atenção à construção das perguntas que compoem o questionário,

pois é delas que conseguimos ou não obter os corretos dados para a confecção deste trabalho. Em nosso caso, abordamos em sete questões abertas aspectos objetivos complementares, ao que foi abordado na entrevista semi-estruturada. São estes:

1) os papéis desempenhados por cada professor do projeto CADEMUS;

2) as ações pedagógico-musicais dos professores no CADEMUS: seleção de repertórios; referenciais teóricos e práticos que orientam as aulas e a avaliação dos resultados na aplicação dos mesmos; identificação de concepções de ensino e de referenciais teóricos em educação musical no Projeto CADEMUS.

As perguntas foram enviadas por *e-mail* aos professores e as respostas foram formatadas em um mesmo documento, onde a identificação dos mesmos se deu através de pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados, respectivamente: Fá Maior, Musicarte e Kazoo.

3 TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE

No presente capítulo, pretendemos compreender como os professores do projeto CADEMUS desenvolveram *habitus* docentes em suas trajetórias pessoais e formativas e como tais *habitus* se exteriorizam na formação de suas concepções de educação musical. Neste sentido, primordialmente questionamos especialmente os aspectos cognitivos do *habitus*, ou seja, quais estruturas de pensamento, maneiras de se conceber a música e seu ensino, foram internalizadas ao longo da trajetória destes professores.

Em segundo lugar, é importante salientar, neste momento, que consideramos as concepções de educação musical presentes no projeto CADEMUS elementos constituintes de uma cultura operante neste espaço social. Assim, buscamos compreender a formação do *habitus* docente dos professores a partir das estruturas internalizadas nos diversos espaços e instâncias sociais, como a família, a escola, a igreja, os corais e a universidade. Rogério (2011, p. 33) nos fornece a seguinte compreensão de *habitus*:

Nós nascemos em um mundo estruturado, em meio a forças que operam sobre todos, entre instituições hierárquicas, mergulhados em valores simbólicos diversos. Conforme o espaço social em que nos socializamos, interiorizamos estruturas que estruturam nossa percepção, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece um “senso prático” – para utilizar uma expressão do próprio autor da *praxiologia* – que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade.

Portanto, quando nos propomos a realizar um esforço para compreender determinada concepção ou uma ação, a primeira representando uma atividade cognitiva e a outra motora, e percebemos que isto é resultado de um processo de construção, podemos dizer que há uma cultura operante ou, se utilizarmos dos conceitos de Bourdieu, podemos dizer que isto é um *habitus*. Assumimos desta forma que, em nossa atuação no mundo, há um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e ações aprendidas que se transformam em uma lógica prática e, assim, aprendemos a nos relacionar uns com os outros a partir de nossa cultura, do nosso *habitus*, que contempla todas estas dimensões citadas acima operando ao mesmo tempo.

O conceito de *habitus* em Bourdieu (2008) se torna um instrumento eficaz para análises da formação docente e da formação musical em diversos contextos culturais e sociais.

Trabalhos como o de Rogério (2006), que analisou a formação de músicos cearenses nas décadas de 1960 e 1970, focalizando as relações entre a esfera familiar, a social e a acadêmica, cujos capitais acumulados formaram o *habitus* dos artistas que compuseram o Pessoal do Ceará.

Na abordagem de Costa (2010), o *habitus* se constitui de uma gama de comportamentos, repertórios, discursos, estilos e valores por meio dos quais se formou e legitimou-se o Violão Clube do Ceará. Especificamente no terreno da formação docente de professores do ensino superior do Ceará, destacamos a pesquisa de Souza (2012), no qual o *habitus* é a categoria conceitual central de análise da formação de violonistas que ingressaram na carreira de professor em Instituições de Ensino Superior (IES).¹²

A partir dessas pesquisas, percebemos o alcance de compreensão desta categoria do ponto de vista da formação musical e docente. Inicialmente, por *habitus* compreendemos:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Destacando aqui a condição do *habitus* de *sistema* que integra as experiências do passado e que se atualiza no presente, conferindo *percepções*, *ações* e *apreciações*, enfatizamos essencialmente uma propriedade do mesmo no centro, na *matriz* do que podemos chamar formação estética musical. O que é a formação estética senão a capacidade adquirida¹³ de perceber e apreciar, atribuindo significados, e ser capaz de agir, de tomar uma posição diante de um objeto estético ou conhecimento? Sobre o agir dos sujeitos (que denominaremos agentes) esclarece-nos Bourdieu (2008, p. 44):

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

Esta é a primeira reflexão que a categoria *habitus* nos fornece: que os sujeitos agem orientados a partir deste senso prático, que, estruturado por experiências passadas, é

¹² As citadas pesquisas foram elaboradas dentro do Eixo Temático Ensino de Música (ETEM), do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC.

¹³ Mafessoli (1998, p. 98), situa o *habitus* na resolução da polêmica entre os saberes inatos e adquiridos: “O *habitus* surgiu de uma longa sedimentação em atalho ao velho debate entre o inato e o adquirido. Segundo uma expressão que usei muitas vezes, a de “saber incorporado”, ele faz com que cada qual vá apropriar-se daquilo que está aí, ao alcance das mãos, esse famoso “estoque de conhecimentos” que utilizamos sem prestar muita atenção. O *habitus* é, antes de mais nada, uma evidência”.

responsável pela expressão (ação) de gostos, visões, preferências e respostas cognitivas. Em segundo lugar, quando o autor menciona *estruturas cognitivas duradouras*, faz-se necessário levantar a relação que nos parece evidente entre *habitus* e algum tipo de processo educativo. Nesse sentido, Lahire (2008) nos traz a noção condensada do *habitus* e de sua aquisição relativa ao tempo empregado na socialização:¹⁴

Acontece que o tempo de socialização é uma condição sine qua non para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de agir. Ao contrário do patrimônio material que pode ser transmitido instantaneamente, sem prazo (o que não garante, no entanto, de forma alguma a capacidade socialmente constituída do proprietário de fazer uso dela, e, mais que isso, de tirar dela o melhor partido possível), as disposições, os esquemas mentais e sociais só podem ser adquiridos ou constituir-se através de relações sociais duráveis (versus efêmeras, ocasionais) (LAHIRE, 2008, p. 105).

Por outro lado, ao passo que a construção do *habitus* exige um processo de socialização, igualmente esta construção se dá na facticidade do processo histórico, ou seja:

O *habitus* na qualidade de um sistema de disposições não é formado de uma hora para outra. A incorporação das referências de leitura da realidade é um processo que se realiza na prática, **no contato entre os indivíduos**, logo, em um ambiente dado historicamente, as estruturas das instituições sociais, que se modificam com o passar do tempo, conforme mudanças políticas, ideológicas, tecnológicas, enfim, culturais, conformam-se nos indivíduos constituído suas disposições e os indivíduos, por sua vez, tendem a se adequar a este ambiente no qual se socializaram [grifo nosso] (ROGÉRIO; ALBUQUERQUE; SALES, 2012, p. 31).

Entendemos, portanto, o *habitus* como uma fonte geradora de práticas¹⁵ que determinam um estado de inovação e demandam estratégias diante de situações históricas e pedagógicas, que fazem com que o saber acumulado no processo de formação de professores não faça sentido por si só, mas apenas em função de contextos sociais e necessidades educativas específicas.

¹⁴Na visão funcionalista da sociologia, segundo Durkheim, o indivíduo socializado é produto da educação exercida pelas gerações adultas e, num sentido mínimo, independentemente do lugar e da época em que é realizada, a educação é o mesmo que socialização (DURKHEIM, 2010).

¹⁵ “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas — o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opinioespoláticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial” (BOURDIEU, 2008, p. 22).

3.1 *Habitus* primário: musicalização familiar-afetiva

Ao analisarmos os *habitus* dos sujeitos desta pesquisa, adotamos as classificações utilizadas por Rogério (2006, p. 27), segundo as quais encontramos disposições incorporadas a partir de duas importantes instâncias sociais: a família e a escola, representada pela educação formal. Neste sentido, ao *habitus* primário relaciona-se a educação popularmente chamada “de berço”, a iniciação ao gosto musical dos familiares, o lazer doméstico, a religião e crenças dos pais e, por vezes, alguma espécie ocupação que os sujeitos compartilham no ambiente familiar ou outro ambiente que os proporcione uma socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2001). Ao *habitus* secundário, por sua vez, relacionam-se as ações pedagógicas sofridas em contextos de educação formal ou informal. Entretanto, é preciso ressaltar que,

Embora se tratem de *habitus* primário e *habitus* secundário, não significa que se considerem essas estruturas como estruturas separadas, ocorrendo uma após a outra. O fenômeno da formação humana é multirreferencial: família, escola, convivência nas ruas e nos espaços públicos, em geral são unidades que se entrelaçam na existência social (ROGÉRIO, 2006, p. 27).

Respeitando este caráter multirreferencial da formação humana, utilizamos as categorias de *habitus* primário e *habitus* secundário com o objetivo de organizar os dados colhidos nas entrevistas os quais doravante analisamos. O professor Fá Maior, natural de Fortaleza, trouxe aspectos de sua infância que descrevem um manifesto processo de musicalização. A começar, sobre o período de gestação de sua mãe, o professor relata:

[...] a música na minha vida ela teve muito presente desde a época que eu era feto literalmente né, porque a minha mãe ela de uma certa forma ela foi a pessoa que mais me influenciou na minha musicalização. Então quando ela estava grávida de mim ela já tocava o violão, já cantava. Então isso de uma certa forma já deu uma influência. Era um bom começo pra coisa. E aí a minha mãe sempre foi a pessoa que mais assim me influenciou na questão da minha musicalização, na minha formação musical, na minha infância (FÁ MAIOR).

Na sequência do relato, onde o professor cita como principal influência musical a mãe, que cantava e tocava violão no cotidiano familiar, identificamos em seu *habitus* primário a atividade musical entre os familiares de primeiro grau como uma forma espontânea de entretenimento realizada no lar e que não demandava o aprendizado formal do canto ou de algum instrumento. Pelo contrário, o professor ressalta mais de uma vez em seu discurso que sua mãe não dispunha de muita paciência para ensiná-lo, como no seguinte:

A família da minha mãe é uma família muito musical. Apesar de não ter nenhum músico profissional na nossa família perto, mas todos sempre tiveram a música como uma ferramenta de distração, de união da família, né... Então a música pra mim sempre foi muito presente e aí o que veio de positivo do meu pai em relação à minha formação foi porque assim, no momento que eu comecei a tocar, a minha mãe tipo assim, ela me influenciava tocando e cantando, mas a minha mãe não tinha o menor saco pra me ensinar. Tanto é que as coisas que eu comecei a tocar, a cantar, a tocar, todos foram por mim mesmo (FÁ MAIOR).

Em outro trecho da entrevista é possível notar que, em contraste com a “despretensão” familiar relatada com relação à música, havia uma forte resistência da mãe em apoiar o filho no estudo de música e, no outro polo, um grande incentivo do pai. Ou seja, no seio familiar, ressaltando que os pais separaram-se ainda na infância do entrevistado, a música não parecia ser tratada de forma tão despretensiosa conforme o relato. A oposição e o temor da mãe que o filho escolhesse a profissão de músico revelam, de certa forma, a percepção de que esta escolha era eminente.

Totalmente despretensiosa, principalmente vindo da família da minha mãe. Minha mãe nunca quis que eu fosse músico, minha mãe nunca quis que eu trabalhasse com música. Tanto é que a gente teve muito conflito com isso quando eu me tornei adolescente, eu comecei a treinar. Aí assim, a influência vinha, mas a coisa de uma certa forma aquela influência natural que eu tive na infância e tudo mais, aquela coisa natural, despretensiosa deixou de existir porque por exemplo, quando ela via que eu queria levar meu violão pra escola pra poder tocar com meus amigos e tudo mais e formar uma banda com o pessoal da escola ela não deixava eu levar o violão. Porque um dos maiores medos que ela tinha era que eu fosse músico. Ela tinha muito medo porque ela não teve bons exemplos na família. Teve um tio meu que trabalhou um tempo, ele foi músico. Nessa época que ele era músico ele passava muita dificuldade (FÁ MAIOR).

Numa avaliação final, o entrevistado afirma que, apesar das resistências da mãe, do apoio indireto pai e de sua madrasta, além da aprovação familiar que recebia enquanto a música fosse apresentada como um *hobby*, assim optou por criar seu próprio caminho de aprendizado em direção à profissionalização:

Tive que, enfim, inventar, criar, ir atrás por uma questão própria, por um incentivo próprio. Na realidade assim a família me incentivou muito a tocar sempre de uma forma como um hobby, como uma coisa paralela a uma atividade profissional qualquer. No momento que eu bati os pés e disse que queria tornar a música como profissão aí a coisa de uma certa forma já estremeceu pra mim dos dois lados da família, tanto do lado do meu pai como do lado da minha mãe. A coisa ficou um pouco complicada pra mim (FÁ MAIOR).

A segunda professora entrevistada, Musicarte, inicia relatando que a música foi presente em sua família desde a sua infância, através das atividades que os dois irmãos mais velhos realizavam na banda do Colégio Piamarta.

Meu irmão tocava tuba e o outro tocava trompete. Eu achava o trompete encantador e como a nossa família era muito humilde, os meus irmãos eles dificilmente levavam os instrumentos pra casa e quando levavam jamais eu podia pegar, lógico. Eles também se envolviam muito com violão, mas era sempre, somente meus dois irmãos. [...] E aí eu comecei a gostar muito de música e como eu via que a minha mãe não achava legal uma menina se envolver com instrumentos que era coisa da época e eu não conseguia mudar aquilo. Então o quê que ela fez? Ela me colocou pra fazer balé. Eu fiz balé, depois eu não quis mais ficar no balé. Ainda eu fazendo balé ela me colocou pra fazer desenho, pra fazer pintura porque ela dizia que eu tinha que ser uma desenhista, que eu desenhava muito bem. Meus pais eles não tem formação, mas daí eu fui crescendo no meio das artes. Eu fiz pintura, eu fiz tudo que tu imagina, crochê, tapeçaria, pintura, escultura, tudo isso eu fiz (MUSICARTE).

Observamos que tal contato com a atividade musical na infância, a partir de referências familiares, permitiu que o *habitus* primário relativo ao gosto musical fosse desenvolvido, mas não garantiu a iniciação musical tão desejada por Musicarte, que foi induzida pela mãe à aprendizagem de outras artes, tais como a dança e a pintura. A família e os pais, que aparecem no discurso como “humildes” e “sem formação”, no entanto, assumem um papel capital no direcionamento de sua formação artística, a qual discutimos adiante, na seção referente ao *habitus* secundário.

Pela fala da professora Musicarte, notamos também uma tensão sobre a questão de gênero imposta pela sociedade, pois, para seus familiares, ser músico seria uma atividade predominantemente masculina. No documentário “O homem que engarrafava nuvens”,¹⁶ Humberto Teixeira também expõe determinado momento em que quis estudar piano, mas que foi impedido pelo pai, que achava que aprender piano fosse coisa de “mulherzinha”, pois o piano na época era um instrumento comumente empregado na educação de moças de família.

Essa construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal na relação com os outros. Saffioti (1992, p. 210) considera que não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. As relações de gênero refletem concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres.

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (SAFFIOTI, 1992, p. 10).

¹⁶ *O homem que engarrafava nuvens* é um documentário brasileiro lançado em 2009, dirigido por Lírio Ferreira. Este documentário conta a trajetória do compositor Humberto Teixeira, que fez dupla com Luiz Gonzaga, criador do baião. Produzido pela filha, Denise Dumont, conta com depoimentos, entre outros, de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Bebel Gilberto, Daniel Filho e Elba Ramalho.

O “quem somos” vai se constituindo através das relações com os outros, com o mundo dado, objetivo. Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida e um projeto de vida. Neste processo, o fato de se pertencer a um gênero ou outro, ser menino ou menina também conformam as referências iniciais no mundo.

O terceiro professor entrevistado, Kazoo, igualmente relata um processo de musicalização familiar semelhante ao de Fá Maior. Aos sete anos de idade foi ensinado a tocar flauta doce por um primo que tocava na banda do colégio. A narração deste fato revela a nítida internalização de um *habitus* primário, porém desvinculado de uma formação musical dos pais, ou seja, da família imediata.

Eu comecei a minha vida musical aos sete anos. Lá em casa apesar de todo mundo gostar muito de música, meu pai não toca, minha mãe não toca, meu irmão veio a tocar depois, só que eu comecei a tocar, mas até os sete anos de idade eu não tive contato com nenhum instrumento, até que meu primo ele entrou pra banda de um colégio e tava tocando sopro, ele tocava trompete, me ensinou algumas coisas e me ensinou também a tocar flauta doce e aí eu peguei essa flauta, comprava aquelas flautinhas de um real, dois reais na época, eu ficava tocando, tentava compor algumas coisas, a pegar a música mesmo de ouvido, era assim que acontecia (KAZOO).

Partindo desta esfera familiar, onde o sujeito identifica como parentes mais próximos o pai, a mãe e o primo instrumentista, observamos que, em contraste com os outros entrevistados, Kazoo foi o que recebeu um apoio mais efetivo da família no que se refere aos estudos musicais e posterior escolha profissional, como no trecho seguinte:

Bem, todo mundo sempre me apoiou. Sempre tive um apoio muito grande da minha família. Quando eu era criança e adolescente eu era muito bom na área de exatas. Ninguém botava fê que eu viria ser músico mais pra frente. Achava que aquilo era mais um hobby meu. Apesar d'eu me dedicar muito, eu mesmo estudava bastante, mesmo sozinho estudava bastante. Mas a minha família sempre me apoiou, nunca foi contra, ainda bem. Tive essa sorte mesmo de nunca ter, ser um empecilho, nunca ser um problema pra eles a questão musical. Sempre deu tudo certo (KAZOO).

Antes de passarmos à análise do *habitus* secundário dos professores, convém articularmos os pontos importantes que aqui concorrem para a aquisição do *habitus* primário durante a chamada socialização primária dos indivíduos. Como foi dito anteriormente, toda formação de *habitus* exige, minimamente, um processo de socialização ou aprendizado com os outros significativos (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 188), representados pelas pessoas dos pais, parentes ou professores que, de maneira significativa, intervêm nas trajetórias formativas de cada um.

Com relação à socialização primária, realizada geralmente no ambiente doméstico e por pessoas muito próximas afetivamente, podemos afirmar que esta carrega um apelo emocional muito forte e impressões que se estendem na vida das pessoas por tempo indeterminado. Na verdade, “são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância” (BERGER, LUCKMANN, 2001, p. 190).

Com isso, apontamos que os processos de musicalização por nós intitulados do tipo familiar-afetivo — que, nos três casos aqui analisados, apresentam aspectos de apoio ou oposição, principalmente emocional e moral dos familiares, em se tratando de musicalização ocorrida na primeira infância — foram considerados à luz da categoria de socialização primária, que de certa forma esclarece a repercussão social, cultural e profissional dos impactos sofridos na formação do *habitus* primário. Segundo Berger e Luckmann (2001, p. 188):

Enquanto a socialização primária não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar este tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres humanos. Dito às claras, a criança deve amar a mãe, mas não o professor. [...] Na socialização primária a criança não apreende seus outros significativos como funcionários institucionais mas como mediadores da realidade *tout court*.

A partir destas experiências, os sujeitos se preparam para um outro aspecto de seu desenvolvimento externo ao ambiente familiar onde serão influenciados, principalmente pelo ambiente escolar e universitário. É nesta fase que o processo de socialização do indivíduo é também medido pela apropriação de saberes formais, sendo estes os saberes curriculares nos quais se apoiam as instituições de ensino. Abordaremos agora as categorias que configuram o *habitus* secundário dos sujeitos.

3.2 *Habitus* secundário: experiências musicais na educação formal e informal

As experiências de socialização e, conseqüentemente, de aprendizagem e formação do *habitus* secundário por meio da escolarização não se sobrepõem às experiências de socialização primária, nas quais o *habitus* é interiorizado decisivamente. Pelo contrário, as experiências secundárias se hierarquizam a partir das experiências primeiras e se distinguem destas por apresentarem qualidades de interações sociais formais e anônimas.

Por conseguinte, a interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada. Os mestres não precisam ter outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos. As funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo portanto facilmente destacáveis dos executantes individuais. O mesmo conhecimento ensinado por um professor poderia também ser ensinado por outro (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 190).

Observamos, contudo, que a aplicação de tais tipificações no caso da educação musical, principalmente no âmbito da educação básica, em contextos formais ou informais, ou, ainda, locais de ensino — onde a mediação dos conhecimentos também se reveste de afetividade e identidade coletiva — não contempla totalmente a compreensão da parcela de formação do *habitus* musical que desejamos aqui analisar. Por ora, afirmamos que os *habitus* interiorizados na socialização secundária possuem carâteres de maleabilidade e mobilidade mais acentuados do que os dos *habitus* interiorizados na primeira infância. Neste sentido,

O *habitus* é gerado a partir de uma realidade social [cultural], e econômica que o agente está em contato desde “a mais tenra infância”. Isto resulta na absorção de disposições duráveis que se hierarquizam tendo como principal referência as mais antigas. O *habitus* é uma propensão adquirida socialmente que varia em relação ao tempo e lugar, possui uma característica de durabilidade que não pode ser confundida com a estaticidade ou eternidade, na medida em que as disposições podem ser dilapidadas quando expostas a forças exteriores (SILVA; IPINCE. 2009, p. 6).

Prosseguindo a análise, ressaltamos que os relatos aqui transcritos abrangem processos educativos relativos ao ensino formal e ao ensino informal, de caráter não-intencional (LIBÂNEO, 1998), pois nossa perspectiva partiu da generalização de ambos contextos, visando à maior diversidade de informações possíveis com relação à educação musical dos sujeitos entrevistados.

Iniciando por Fá Maior, observamos primeiramente que este assinala, em seu discurso, a presença da educação musical na escola a partir de duas categorias, curricular e extracurricular, as quais compreendemos como pertencentes ao contexto formal.

Na escola assim de forma curricular, curricularmente a música ela quase não esteve presente. A minha vivência musical dentro da escola foi noventa e nove por cento extracurricular (FÁ MAIOR).

A partir desta compreensão particular que possui do contexto escolar, o professor descreve abreviadamente sua trajetória de escolarização e de educação artística nos ensinos Fundamental I e Fundamental II:

Eu tive, eu estudei em várias escolas, então assim... eu tive aula de artes como eu tava no ensino fundamental 1, mas assim eu não me lembro. De fato eu não me lembro de ter tido aula de música. Eu não tive nem no ensino fundamental I nem na educação infantil eu não tive. No ensino fundamental II, na quinta série quando eu estudava no Cearense eu tive a oportunidade de fazer aula de teatro. Aí pronto. Foi a única oportunidade no ensino fundamental II que eu pude fazer alguma arte curricular. Quando eu saí do Cearense na sexta série eu fui pra outros colégios, aí acabou. Os outros colégios eles não tinham nem cadeira de artes muito menos de música de forma curricular, né!? (FÁ MAIOR).

Na sequência do relato, o professor descreve o grande contraste que experimentou na oitava série, quando, ao ingressar no colégio Nossa Senhora das Graças, encontra um rico ambiente musical, atividades e “vivências” classificadas pelo mesmo como extracurriculares.

Agora lá no Nossa Senhora das Graças quando eu entrei lá por volta da oitava série, nona série, lá tinha, além de lá ter uma cena musical muito forte, na minha geração tinha muita gente tocando, muito jovem tocando e eu já entrei lá tocando. Então quando eu cheguei lá e vi aquela galera toda tocando eu fiquei, tipo assim, eu estou no Nirvana, um paraíso porque eu era acostumado a ser o único que tocava nos colégios todos que eu estudava. Ou era eu e mais dois. Nunca dava pra formar uma banda. Não dava pra fazer nenhum conjunto que meu sonho na época era formar uma banda. Eu acho que o meu sonho e de qualquer adolescente que tivesse tocando. Acho que, sei lá. Pra mim a impressão que eu tenho é essa. Então o que acontece. E aí eu cheguei lá e me senti nesse nível não só da cena musical que tinha lá dentro da escola, como também tinha o coral lá do Nossa Senhora das Graças que inclusive quem regia na época era o Erwin, o coral do Nossa Senhora das Graças. E aí pronto no, Nossa Senhora das Graças de uma forma extracurricular eu tive uma oportunidade de vivenciar bastante coisa dentro da música, mas tudo fora da sala de aula. Sempre nos pátios da escola ou no ensaio do coral do Nossa Senhora das Graças que era no horário fora da aula, tá entendendo? (FÁ MAIOR).

É importante observar, contudo, que o entrevistado não associa com muita convicção sua vivência de canto coral no citado colégio com um processo de educação musical, e este fato nos reporta diretamente ao foco de nossa investigação, que são as concepções de educação musical formadas a partir das experiências pessoais dos nossos sujeitos.

Rapaz, com música igual a educação musical não. Aliás, talvez no coral que eu tenha pegue algumas coisas em relação à técnica vocal. Acho que o único momento assim da escola que eu me lembro de ter tido alguma coisa mais próxima possível de uma formalidade musical foi no coral do Nossa Senhora das Graças que eu tive umas noções de técnica vocal, de projeção vocal e tudo mais, mas nada ligado à teoria musical, a leitura de partitura não. As outras vivências eram totalmente empíricas, totalmente descontextualizadas com o ensino formal de música (FÁ MAIOR).

Por outro lado, percebemos que o entrevistado categoriza os conteúdos de acordo com uma concepção de “formalidade musical”. Assim, elementos como “leitura de partitura”

estão mais próximos dessa formalidade e, por outro lado, “vivências empíricas” não são associadas ao ensino formal de música no discurso do professor. Com isso, percebemos igualmente que as concepções formadas pelos sujeitos a partir de formações efetuadas na licenciatura, tais como na disciplina de Estágio — ou seja, concepções legítimas do que seja a educação musical, que lhe conferem características amplamente reconhecidas no universo teórico e técnico da educação musical — são concepções que são de certo modo incorporadas às experiências anteriores, às pré-concepções referenciadas no acervo de conhecimentos disponíveis (BERGER; LUCKMANN, 2001).

Ademais, avaliamos que os processos de aquisição conceitual e de conhecimentos específicos provenientes da socialização secundária (considerando-se aqui sujeitos que possuem formações secundárias referentes à educação básica e à educação superior) são processos gradativos, nos quais levamos em consideração, além das experiências diretas dos sujeitos, as determinações da divisão social do trabalho, dos sistemas de ensino e das instituições.

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão social do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] podemos dizer que a socialização secundária exige a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão social do trabalho (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 185).

Portanto, à medida que os sujeitos vão adquirindo e construindo suas concepções de educação musical, é pressuposto que a partir do conhecimento das funções específicas ligadas ao mundo do trabalho igualmente construam concepções do que é ser professor de música, o que abordaremos na seção sobre *habitus* docente. Dando continuidade à análise, obtivemos que Fá Maior relata um curto episódio relacionado à educação musical formal, no qual recebeu aulas de piano.

Pra não dizer que nessa época dos dez aos vinte eu nunca tive nenhum ensino formal instrumental, eu tive sim quando estava com dezesseis, dezessete anos, eu tive umas três aulas literalmente de piano erudito, mas só que nessa época como eu estava entrando pro terceiro ano... aí eu entrei pro terceiro ano e tive que deixar porque eu comecei a estudar pro vestibular e na época eu estava estudando pra engenharia e aí acabei que eu tive que deixar por causa do vestibular. Foi literalmente três, quatro aulas no máximo que eu tive de piano erudito que eu não aprendi quase nada de leitura. A única coisa que eu aprendi e esqueci que eu tive que voltar pra cá, eu tava no zero praticamente quando eu entrei aqui (FÁ MAIOR).

Esta situação educativa, ainda que efêmera, é bastante emblemática, principalmente com relação ao estudo do piano. O piano, bem como aspectos relacionados ao seu aprendizado ou posse, foram símbolos de distinção social na cidade de Fortaleza nas décadas de 1940, 1950 e 1960 (MARTINS, 2012, pp. 81-115) (COSTA, 2010, pp. 48-50) (ROGÉRIO 2006, pp. 41-43). As impressões que o entrevistado relata das poucas aulas de piano que fez igualmente revelam as altas expectativas pelo aprendizado tardio, considerado de grande proveito. Revelam, ainda, as distinções relacionadas ao repertório chamado erudito e a vontade de adquirir o letramento musical considerado fundamental para a execução do mesmo.

Eu queria aprender umas peças eruditas. Tinha uma peça de Mozart, eu tinha muita vontade em aprender e aí eu tive isso. Eu tinha muita vontade de aprender a ler partitura porque pra mim era uma viagem muito grande. Como é que uma pessoa lendo ela conseguia tocar uma música que ela nunca tinha ouvido na vida. Pra mim era uma curiosidade muito grande porque eu não conseguia imaginar como é que uma pessoa conseguia fazer isso e aí eu tinha uma vontade de ler e foi proveitoso pra mim, eu gostei. Não digo que não gostei não, eu gostei (FÁ MAIOR).

Expectativas similares são encontradas no relato de Musicarte, que passou grande parte da adolescência tentando criar oportunidades por meio de seus próprios esforços para estudar em conservatório. Seu depoimento revela sentimentos de ansiedade e frustração em torno do aprendizado do piano, além dos investimentos necessários para a prática, tais como as mensalidades do curso e o próprio instrumento.

Aí a primeira oportunidade que eu tive de colocar os pés no conservatório, eu comecei a trabalhar muito cedo, eu tinha quatorze anos quando um senhor chegou pra minha mãe e disse assim “Olha estamos precisando de uma secretária e sua filha ela fala muito bem”, aquela coisa assim então ela vai. Aí eu pensei “Puxa, é agora. Mas a minha mãe não deixava eu dar um passo sozinha. Aí então eu ainda não podia. Tinha que esperar chegar os meus dezessete, pertinho dos dezoito pra poder agora eu posso, achava que podia e fui, paguei o conservatório pra mim. Eu acho que fiquei nem dois meses porque eu não aguentei, muito alta [a mensalidade] então eu saí. [...]O conservatório pra mim ficou quase que como uma coisa.. eu não tinha piano em casa, eu ia pro conservatório. Foi o período que eu fiquei muito triste que eu comecei a esquecer aquele período (MUSICARTE).

Voltando-nos para a análise da formação *habitus* secundário de Musicarte, observamos primeiramente que experiências estéticas em dança, pintura e escultura precedem e, de certa forma, adiam os contatos efetivos com a música. Até mesmo as primeiras experiências com canto ocorrem, de tal maneira, encobertas pela prática religiosa, como afirma no seguinte trecho:

Aí eu fui crescendo, crescendo e quando eu fiquei maior um pouquinho eu me engajei numa igreja na intenção, que Deus me perdoe de ir pro ministério de louvor, entende? E eu já vinha...mas eu não me considerava uma evangélica nessa época[...] que eu entrava e saía, eu entrava e a igreja tinha que dizer assim.. não você não pode ficar no ministério porque você ainda não se batizou, aí eu saía... eles tavam tipo desconfiando que eu queria mais era cantar. O ministério como eu tinha a voz interessante e eu já cantava muito, na minha casa era acostumada a cantar muito com meu irmão porque o meu sonho maior era ser pianista, compor as minhas canções, tocá-las no piano e cantar, me acompanhar, coisa que eu não consegui até hoje não consegui ainda me acompanhar num instrumento (MUSICARTE).

A iniciação musical na igreja, principalmente com o canto, é de fato muito comum nas camadas populares, pois a música vocal é um elemento evangelizador predominante tanto na liturgia católica como no culto evangélico, assim como nas religiões afro-brasileiras. Segundo Merriam (1964 *apud* HUMMES, 2004, p. 11):

Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais.

Outro aspecto importante que destacamos na análise da formação do *habitus* secundário é o ingresso na atividade de canto coral, à qual Musicarte se dedicou intensamente durante onze anos, antes de fazer a escolha acadêmica pela licenciatura. Ressaltamos que a socialização exercida pela instituição coral da qual participou, muito provavelmente sustentada pela regente, assume contornos de uma socialização primária ou de alternância, que se assemelha à socialização primária, enquanto tende a “reproduzir em grau considerável a identidade fortemente afetiva com o pessoal socializante” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 208). Esse poder de ressocialização da alternância frequentemente é ampliado quando os sujeitos apresentam problemas afetivos e encontram no ambiente socializante o apoio moral, espiritual ou psicológico necessário para retomar seu desenvolvimento ou interações sociais. Musicarte, no caso, relata, entre outros fatos, que, após uma separação conjugal, reiniciou suas atividades musicais, que haviam sido interrompidas por conta do casamento. Surge, então, para ela, uma nova “família”.

Eu sempre começo a dizer que a música ela teve um peso mais forte na minha vida nesse ano porque nesse ano eu voltei pro conservatório, eu fiz o curso de forma onde eu tive aula de teclado, tive aula de canto com a Marta Carvalho, eu tive aula de leitura de partitura e eu já tinha meu filho nessa época que foi exatamente a primeira vez que eu me separei. Me separei a primeira, depois voltei, me separei a segunda e nunca mais (...) Foi quando eu dei continuidade, que eu entrei no coral do POVO em 96 e daí era tudo pra mim porque a Aparecida Silvino, eu fiquei muito colada com

ela. Acho que eu era a mais nova do coral na época. Então ela me deu muita atenção, ela foi a minha primeira professora de canto, me dava aula de técnica vocal. Ela dizia que gostava muito da minha voz. [...] No coral do POVO nós éramos como uma família (MUSICARTE).

Verificamos que o coral, além de introduzir aspectos técnicos musicais que Musicarte sentia necessidade de aprender, igualmente a proporcionou intenso contato com artistas locais e nacionais, oportunizando a troca de ideias e experiências na construção de sua identidade artística. Isso fundamentou seu caminho para a escolha profissional que se daria anos mais tarde.

Aí eu comecei a estudar na intenção do secretariado, mas nessa época eu não abandonei a música, continuei no coral do POVO, eu continuei a fazer, fiz o curso de regência, eu falei com o Marcos Leite, com Orlando Leite, só com a galera boa mesmo. Eu tive muito contato nessa época com o pessoal da música do Ceará, o Eugênio Leandro, o Davi Duarte, que eles eram muito inteirados com a Aparecida Silvino. Eles visitavam lá o coral e eles trocavam figurinhas, a gente tinha acesso. O coral foi uma família pra mim. Eu me senti muito, eu chorei muito quando ele se acabou. E o quê que me levou? Eu pensar que eu posso. O tempo passa tão rápido e nem sempre dá tempo de você fazer tudo o que você quer porque vai existindo outras coisas que vai te tirando do teu caminho. Se você permitir essas coisas te tiram do teu caminho (MUSICARTE).

Passando à análise da escolarização básica de Kazoo, examinamos primeiramente que esta se deu totalmente em instituições particulares e prioritariamente em colégios católicos, que, na cidade de Fortaleza, gozam de boa reputação e procura entre as camadas médias da população. Destacamos que nestas instituições o sujeito teve acesso a práticas musicais juntamente às celebrações religiosas. Por outro lado, o entrevistado relata que a música não fazia parte do currículo de Artes da escola.

Eu sempre estudei em colégio particular. Minhas escolas todas foram até o terceiro ano escolas católicas e nessas escolas a gente tem que cantar os hinos da igreja, cantar hinos de alguns santos, hinos de Nossa Senhora e dessa forma acho que foi um dos meus primeiros contatos. Como tinha que saber muitos cânticos, muitas orações, muitos hinos isso aí foi muito legal até mais pra frente quando eu fui pegar o violão eu já sabia cantar e fui inventar de tocar, mas a parte de artes eu nunca tive aula de música na escola, nunca tive em nenhum momento. Tive aulas de artes onde o foco era mais artes visuais, aquela parte de pintar, de colorir, montar alguma coisinha aqui, mas de música nunca tive esse prazer, infelizmente. Mas depois com o avanço tecnológico é que acabou dando certo (KAZOO).

Na sequência de seu relato, o entrevistado cita igualmente uma formação de caráter coletivo, bastante comum na iniciação musical de jovens no contexto urbano, que é a banda de música (CAMPOS, 2008). Os encontros da banda ocorriam no contraturno escolar e em horários inconvenientes para os estudantes do turno da manhã.

Na oitava série mais ou menos na escola que eu estudava tinha uma banda de música, mas o acesso para essa banda era muito ruim. Por quê? Porque era depois da aula. Eu largava meio dia e meia e a gente tinha que ir direto para os ensaios e teve um dia, eu frequentei dois ou três ensaios, mas no terceiro eu passei mal de fome. A gente não podia comer e eu tocava com o estômago naquela época. E eu passei mal, quase desmaio, a vista escureceu. Infelizmente eu não pude continuar na escola por conta do horário. Como a minha turma era a que largava mais tarde, meio dia e meia, o ensaio começava meio dia e meia e a gente tinha que ir direto. O professor era bem rígido na época, mas era uma coisa que fazia falta. O acesso era muito complicado. Não tinha na grade normal, nos horários normais. Era no contraturno e ainda no horário de almoço que era complicadíssimo (KAZOO).

Neste contexto, a partir de experiências esporádicas, o entrevistado declara que apenas na adolescência procurou o estudo de música em contexto formal, no curso de violão, o qual frequentou durante oito meses antes do vestibular. Observamos novamente as categorias que emergem do discurso do entrevistado com relação ao ensino de música. Estas se referem ao letramento musical, teoria musical, história da música e peças de repertório erudito.

Só na adolescência aos dezesseis anos que eu fui ter o meu primeiro contato mesmo assim formalmente numa escola de música com teoria musical, história da música, também a gente estudava algumas coisas e peças pro violão, tocar algumas peças que o professor passava.[...] Era um curso particular. O curso foi da TOCATA, do professor Rogério Lima e que me ajudou muito, muito mesmo mais pra frente na questão da faculdade (KAZOO).

Verificamos que o curso de violão, além de abordar aspectos técnicos valorizados pelo sujeito e socializá-lo junto aos profissionais e instrumentistas envolvidos, possibilitou a expansão de seu conhecimento musical relativo ao repertório da música brasileira, nos gêneros bossa nova e choro.

Esse período de oito meses que eu falei do curso foi muito valioso pra mim porque eu vi, eu pensava que tocava alguma coisa. Eu jurava que era bom no violão, estudava sozinho. Aí quando eu entrei pra esse curso de oito meses que eu fiz eu vi um mundo bem mais amplo. Pra você ter uma noção, eu comecei a conhecer a bossa nova nessa época, de tocar, conhecer chorinho, porque eu era roqueiro, metaleiro, gostava muito disso e não via outras coisas, sempre dessa forma (KAZOO).

Chegando à fase de transição da educação básica para a educação superior, que geralmente é marcada por alguma prova ou concurso, como o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observamos que Kazoo, assim como os outros dois professores entrevistados, apresentou períodos de dúvida ou insegurança com relação à escolha do curso acadêmico. Verificamos que tanto Kazoo como Fá Maior optaram por outros cursos antes de

decidirem estudar exclusivamente música. FÁ MAIOR assim resume sua experiência e passagem pelo curso de Engenharia Mecatrônica no IFCE:

Eu entrei na engenharia e continuei tocando, continuei fazendo, estudando os instrumentos de forma informal, de ouvido, tentando pegar alguma peça, alguma coisa, enfim. E aí começou de uma certa forma a se aflorar mais esse lado da música. Quanto mais eu fazia engenharia mais eu via que a música fazia parte da minha vida e a engenharia já não fazia e eu via de uma certa forma... teve um professor na engenharia que de uma certa forma me influenciou muito a escolher. [...] porque a engenharia é isso e aí isso ficou na minha cabeça e eu comecei a refletir, refletir e aí eu comecei a fazer uns cursos que era um curso tipo que você entrava dentro da fábrica e trabalhava como instrumentista na fábrica, instrumentista-montador que você trabalhava com solda, essas coisas e você conseguia sentir mais ou menos como era o ambiente da fábrica e aí eu vi que aquilo dali não tinha nada a ver comigo e aí eu me via rapaz eu posso tá ganhando um milhão de reais mas meu irmão eu vou tá torrando aqui um tempo na minha vida que seria precioso porque aí que eu via que a situação do meu tempo ativo era muito mais valioso do que o dinheiro que tava ganhando e foi aí que eu comecei a pensar no que eu realmente queria e a música ela se aflorou e aí eu tomei a decisão e eu falei é a música (FÁ MAIOR).

Para Kazoo, a escolha pela música se deu juntamente com a opção pela Agronomia. O entrevistado relata que cursou Agronomia durante três anos na UFC e chegou a frequentar o curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) até sua interrupção, por conta de uma greve em 2006. Interessante observar que Kazoo caracteriza o período na Agronomia como o período no qual mais produziu musicalmente, que, igualmente, o trouxe maturidade e segurança dentro do Ensino Superior.

E eu fiz vestibular para música e agronomia. Música na UECE e agronomia na UFC. Beleza. Fiz o teste de aptidão na UECE, passei. Passei em tudo, passei nos dois, música e agronomia. Música na UECE e UFC agronomia. Na época, em 2006, a UECE estava de greve de novo, desde aquela época e a UFC chamou primeiro e foi o primeiro ano que teve aquela divisão, que você poderia fazer só numa instituição pública e tal e como a UECE tava de greve na época.. eu cara não vou arriscar ficar vários meses sem fazer nada, mesmo sendo música e vou fazer UFC, vou fazer agronomia. E fiz agronomia durante três anos, mas o contato com a música nunca saiu de mim. Por que eu sempre continuava estudando, comecei a estudar gravação nessa época do curso de agronomia e por sinal foi uma das épocas que eu mais produzi em relação à música mesmo de estudar conteúdo. E depois de três anos na agronomia eu resolvi fazer vestibular de novo pra tentar música na UFC e foi o que rolou. Foi outra história e pra mim foi sensacional porque eu entrei na UFC com uma cabeça. Eu era adolescente ali com a cabeça imatura ainda. E esses três anos que eu passei na UFC na agronomia me ajudaram bastante pra quando eu fui pra música. Eu vi, eu já sabia o que queria fazer, tanto é que no primeiro semestre eu já entrei no PET, já fui totalmente engajado, permaneci no PET o curso todo (KAZOO).

Encerrando nossas transcrições e análises com relação às formações escolares dos sujeitos, das quais enfatizamos a formação do *habitus* secundário e, especificamente, o

habitus em música por meio dos processos de socialização ocorridos na educação básica e em contextos informais, como as igrejas e os corais, iniciamos na seção seguinte a análise do *habitus* docente dos entrevistados e suas trajetórias no curso de Música da UFC.

3.3 *Habitus* docente e trajetória no curso de Música

Neste tópico abordaremos a construção do *habitus* docente dos professores, pois compreendemos estes como sujeitos da estrutura formativa à qual foram expostos em suas vivências e processos pedagógicos no curso de Música da UFC. Ao construir o seu *habitus* em contato com docentes, funcionários administrativos, colegas e estudantes de estágio, o professor em formação experimenta situações que exigem novo processo de socialização secundária no Ensino Superior, que discutimos nas seções anteriores. Neste ponto, adentramos o conceito de *trajetória*, que sintetiza a conexão entre sujeito e o *habitus* numa temporalidade dada, assim como a construção coletiva, socializada, de um *habitus*.

O *habitus* ao mesmo tempo em que socializa, ao criar motivações e juízos compartilhados entre os agentes submetidos às mesmas condições sociais. Individualiza à medida que não só a história coletiva é produtora do *habitus*, mas a biografia individual de cada agente, a sua trajetória de vida que resulta em uma combinação impar dos esquemas por parte deste (SILVA; IPINCE, 2009, p. 6).

A partir da socialização promovida pelo *habitus* no ambiente coletivo do curso de Música que, não obstante, individualiza profissionalmente cada agente, observamos que o significado de *trajetória* traz relevância para esta investigação na medida em que exprime um percurso de formação docente na licenciatura, delineando uma série de posições sucessivas “ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 2008, p. 81).¹⁷ Observamos que o primeiro posicionamento e escolha importante dessa trajetória é pela profissão de professor:

Minha escolha pela UFC era uma escolha pura e simples. Primeiro, a licenciatura, tipo assim... eu pensei se não der certo eu ser músico pelo menos eu posso ser professor. Então eu fui por essa lógica. Eu ainda pensei, eu vou fazer licenciatura ou bacharelado? Não, eu vou fazer licenciatura por essa segurança financeira né e a outra porque o vestibular da UFC não tinha teste de aptidão (FÁ MAIOR).

¹⁷ Esta condição nos auxiliará futuramente a compreender as transformações da universidade que culminaram na criação do Instituto de Cultura e Arte (ICA), assim como as concepções de educação musical que foram adotadas no decorrer do primeiro decênio do curso de Licenciatura em Música, a ser completado no ano de 2016.

Eu tinha que me envolver com a música de uma forma que eu achasse, eu queria selar esse meu compromisso com a música porque é uma coisa tão antiga dentro de mim, cantar e querer que as pessoas cantem porque eu acho que canto ele alivia muito. De repente eu comecei a perceber... meu irmão disse assim “Sim, agora que tu tá estudando música tu pode me ensinar né não?” (MUSICARTE).

Antes do curso eu já dava algumas aulas, mesmo pra familiares ou pra amigos mais próximos e quando eu entrei no curso eu queria fazer duas coisas. Primeiro era tocar violão e seguir nessa área de dar aula e tocar violão e a outra mexer com gravação. Essa parte de tecnologia sempre me fascinou muito desde pequeno. Tive contato com computador muito cedo. E quando eu entrei no curso com a ajuda do professor Gerardo eu permaneci também no grupo de pesquisa dele de tecnologia em mídias, novas mídias do começo até o final e no PET eu tive as minhas primeiras experiências também de visitar escola e tal, mas de dar aula foi no primeiro semestre também tinha a mãe de um amigo meu, tava, ela cedeu o espaço da casa dela para que pessoas dessem aula de música, era só aula de música e eu falei com ela e comecei a dar aula de violão nessa época, aula particular de violão. Isso no primeiro semestre de música e aquilo me fascinou muito porque eu gostei muito de passar o meu conhecimento pro pessoal (KAZOO).

A partir da análise do discurso dos três entrevistados, verificamos que o envolvimento com o ensino formal de música ocorreu rapidamente após o ingresso no curso ou até o terceiro semestre cursado. Com relação ao ensino informal, verificamos que Kazoo já desenvolvia atividades nesse âmbito, igualmente pelo fato de apresentar em sua trajetória maior liberdade de escolha e apoio dos familiares com relação ao estudo de música. Notamos, com isso, que o curso superior ofereceu um estatuto de legitimidade à escolha profissional dos demais, principalmente perante a família e outros significativos.

O segundo aspecto importante das trajetórias dos professores em formação se relaciona com as dificuldades iniciais da profissão, que decorrem ainda de um conflito entre o *habitus* estudantil supostamente consolidado e o *habitus* docente em fase de constituição.

[...] as dificuldades que são apresentadas por professores e professoras iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que durante a formação foram submetidos àquelas atividades e não exerceram as mesmas como devem ser quando profissionais da sala de aula nas escolas. Ou seja, durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. E é exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se *habitus*, e não prática docente, sobretudo quando o que está em jogo é a constituição do objeto das investigações sobre o ensino na sala de aula. No que diz respeito à formação de professores, a partir do raciocínio desenvolvido pode-se dizer que a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus* (SILVA, 2005, p. 161).

Este aspecto, pelo qual observamos também o *habitus* professoral ou docente como um exercício que se aprimora com a experiência em sala de aula, é revelado no discurso dos nossos sujeitos:

Isso também me forçava a estudar mais coisas, principalmente da parte da pedagogia aí, na questão de ensinar. As minhas primeiras aulas eram muito horríveis. Aquilo sem ter planejamento e tal. Isso foi melhorando aos poucos e hoje em dia eu posso dizer que eu vivo só de música, dando aula, gravando e tudo mais. No primeiro semestre (KAZOO).

Dificuldades a gente encontra principalmente no início. No início quando eu comecei a dar aula eu não ia e planejava, não tinha planejamento. Isso aí era uma dificuldade extrema e com o tempo a gente vai vendo que o planejamento é uma coisa essencial. Você tem que saber o quê que vai dar na aula, não pode ir na doida. Eu fazia muito isso no começo nas aulas de violão que eu dava (KAZOO).

Quando eu cheguei, a primeira aula que eu fui eu não consegui fazer muita coisa. Uma ciranda. Mas daí um outro dia eu tava na escola. Ela disse “Oh tem quinze minutos antes do recreio. As crianças estão muito agitadas”. Aí eu comecei. Eu sei que nessa eu passei três meses. Aí eu comecei a despertar para o PIBID. Aí eu pensei “Será que dá certo? Meu Deus é tão interessante isso” [...] Então no início eu senti muita dificuldade, mas depois eu comecei a ver a música por outros caminhos, eu voltei no meu conhecimento, eu peguei todo aquele conhecimento artístico que eu tive com a música, como eu faço até hoje (MUSICARTE).

Então o que eu posso dizer nos dois primeiros anos foi uma vivência muito massa e eu de uma certa forma não queria ser professor. No primeiro momento eu não tava na UFC pra ser professor. Era uma coisa secundária, tipo assim ainda continuava naquela mesma visão se não der nada certo eu vou ser professor ou eu vou ser um professor enquanto o meu projeto musical não der certo eu posso ser professor pra poder segurar as minhas contas financeiras. Foi a primeira coisa. Mas aí no primeiro semestre de música essa visão já começou a mudar porque aí foi aí que comecei a minha primeira vivência como docente. Eu entrei para um local que dava várias aulas de kare-tê, judô, blábláblá e no meio dessas coisas todinhas eu tinha a música e aí eu fui indicado e comecei a dar aulas particulares nesse local logo no meu primeiro semestre de música. E a partir daí o meu conceito de ser professor ele começou a mudar e eu comecei de uma certa forma a refletir (FÁ MAIOR).

O terceiro aspecto da formação do *habitus*, advindo das reflexões tecidas a partir das experiências vivenciadas pelos professores em formação, é o de construção das metodologias de ensino, dos caminhos construídos a partir das repetições do ato de ensinar. Conforme Silva (2005, pp. 156-157):

Nesse sentido, pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinado fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa.

A respeito das concepções metodológicas que as experiências de aulas proporcionam aos professores, verificamos que estas se formam e se confirmam nos próprios atos de ensino e, posteriormente, através das reflexões pelas quais os professores passam a demarcar, o que é necessário e indispensável para suas práticas:

Duas coisas assim que aprendi muito importantes; primeiro, você tentar fazer a aula de uma forma mais dinâmica possível, uma atividade, tipo assim, a aula começa, você ter uma atividade pra começar uma aula e aí depois ter uma outra atividade que tem uma ligação com essa primeira atividade e aí você consegue fazer uma linhagem que o ciclo se fecha que no final da aula você ter uma atividade pra terminar a aula, ter uma característica de revisão e esse fechamento de ciclo. Isso foi uma coisa que os dois anos da minha faculdade nunca me ensinaram. E lá eu aprendi. A questão de lidar com essa questão do plano de aula, de ser uma aula que tenha um começo, meio e fim e que tenha um número de atividades que essas atividades é melhor que elas sobrem do que elas faltem na aula, ou seja, planejar atividades, várias, pra que tipo assim você não ficar no momento entre uma atividade e outra “Ah o que é que eu vou fazer agora?”. Rapaz nesse segundo do que você pensa em fazer agora desconstrói tudo, a turma vira um caos. Então essa coisa do pensar, do me tocar que era preciso de eu saber a cada segundo o que eu ia fazer foi muito importante, foi uma das maiores vivências, um dos maiores legados que eu tive dessa vivência que eu tive no meu estágio 1 (FÁ MAIOR).

Observamos, a partir deste relato, que a experiência conduz o professor à percepção da dinâmica, dos ciclos de aulas e do planejamento, etapa fundamental da metodologia de ensino. Com isso, quando já estruturada a ação de ensinar por meio das repetidas experiências, concluímos que o *habitus* apresenta uma característica performática, advinda, “sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras” (SILVA, 2005, p. 161). Quando o *habitus* docente está em vias de estruturar-se num modo de agir, percebemos que ele passa a exteriorizar grande parte dos capitais acumulados durante as sucessivas socializações vividas pelos sujeitos:

Eu sou da música, eu sou artista plástica, eu sou da escultura, eu sou de todas as artes, mas é a música que eu quero. Eu posso até trabalhar outras linguagens através da música, mas nem toda escola quer isso. Lá no CADEMUS então quando eu cheguei, qual o espaço que o CADEMUS tava abrindo pra mim? A mamãe disse assim “Ana, eu já percebi que você tem outras artes, outras linguagens artísticas aí gritando”. Alguém deve ter né falado pra ela. Então eu quero que você desenvolva, tente o seu plano de aula. As crianças da musicalização estão aqui, querem vê como é que você gosta de trabalhar com elas. Manuela, eu gosto de usar aqui, acolá, outras linguagens artísticas pra facilitar o entendimento musical. O desenho é uma linguagem fantástica pra você apresentar a música pra criança. O desenho, a pintura, a própria dança, o próprio teatro também. Quando você fala das histórias... então o projeto ele tá abrindo o espaço pra eu expor os meus projetos particulares que são os meus livros, história cantada e sonoplastia que eu adoro, que eu passei agora, então tô fazendo uma agora que envolve os sons da natureza, os bichinhos porque criança adora bichos. O projeto vai me oportunizar a experimentar isso. E é uma coisa que graças a Deus eu já vou fazer o terceiro experimento do meu projeto particular dentro do CADEMUS e eu quero que dê certo porque a resposta tá boa, [...] (MUSICARTE).

Retornando ao conceito de trajetória, consideramos que os sujeitos aqui reunidos objetivaram seus *habitus* numa trajetória coletiva, que comporta obviamente as posições individualmente ocupadas, e que esta trajetória é pertinente a um campo em comum, o curso de Música da UFC.

[...] não podemos compreender uma trajetória (ou seja, o envelhecimento social que, ainda que inevitavelmente o acompanhe, é independente do conhecimento biológico), a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço (BOURDIEU, 2005, p. 82).

Neste campo, relacionamos como principais pontos objetivados da trajetória realizada pelos professores as disciplinas de Estágio Supervisionado, Projeto Especial em Música e, efetivamente, o projeto CADEMUS. A tarefa da pesquisa de selecionar os pontos de apoio desta trajetória, entretanto, não nos permite ignorar uma preciosa instância formativa dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O curso de Música da UFC concede atualmente 24 (vinte e quatro) bolsas por meio do programa PIBID, que tem sido para muitos estudantes a primeira experiência de ensino em escolas públicas e a porta de entrada para a profissão. Este foi o caso da professora Musicarte, que permaneceu por cerca de três anos vinculada ao programa.

Eu me inscrevi pro PIBID. O PIBID é um projeto de extensão de bolsa de iniciação à docência. Lá você é colocado numa sala de escola pública pra você dar aula. [...] Então o PIBID, ele fez muito na minha vida (MUSICARTE).

No próximo tópico, interrompemos a análise do discurso para uma breve abordagem do ensino de música no Brasil no século XX e apresentação dos fundamentos que dão suporte aos saberes e práticas desenvolvidas no curso de Música da UFC. Nosso intuito é o aprofundamento da compreensão do campo onde os sujeitos desta pesquisa incorporaram seus capitais culturais e escolares como referenciais teóricos de suas práticas.

4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PRESSUPOSTOS E CONSEQUÊNCIAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

No intuito de compreender os capitais incorporados pelos sujeitos em sua trajetória musical universitária, faz-se necessário que olhemos para o passado, indo ao encontro das raízes das concepções que inspiraram o curso de Música da UFC. Este curso inculca em seus alunos condutas correspondentes a estas concepções, que, em última instância, visam à inserção de valores e conhecimentos específicos no âmbito musical das escolas e da sociedade.

Como discutiremos adiante, o desenvolvimento cultural não está somente condicionado ao capital cultural objetivado (bens culturais produzidos, como filmes, CDs, DVDs, *shows* etc.). A música por exemplo, mesmo que produzida de forma simples e espontânea, através das próprias possibilidades sonoras do corpo humano, se configura como uma vivência, um *habitus* a ser compartilhado que enriquece as relações socioculturais.

As concepções que iremos estudar neste capítulo apontam para os valores educativos geradores de bens sociais (como autoestima e bom convívio social), onde a música é vivida de forma cotidiana e democrática, em busca de uma experiência estética coletiva, através do canto. Estas ideias remontam a décadas atrás, onde pedagogos musicais como Dalcroze, Kodály, Orff, Koellreutter e Villa-Lobos se debruçaram nas possibilidades de se trabalhar um currículo musical nacional para o ensino de música. Adiante iniciaremos este tópico abordando estas ideias, suas interlocuções e consequências na criação de um campo pedagógico musical na UFC.

Os campos se caracterizam por espaços sociais, mais ou menos autônomos, onde as ações individuais e coletivas se dão dentro de uma normatização, criada e transformada constantemente por essas próprias ações. Dialeticamente, esses espaços ou estruturas trazem em seu bojo uma dinâmica determinada e determinante, na mesma medida em que sofrem influências (e, portanto, modificações) de seus atores. A noção de campo é trazida por Bourdieu quando afirma que:

É preciso, de fato, aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico, etc..., é um espaço de relações objetivas

entre posições (...) e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros (BOURDIEU, 2008, p. 60).

Desta forma, vai sendo constituído um campo pedagógico musical na UFC, onde os indivíduos agem relacionados às estruturas sociais, à cultura e à sociedade. As trajetórias sociais desses indivíduos entram em concorrência no interior do campo, de modo a evidenciar um sistema de disposições socialmente constituído, o *habitus*. É por meio destes esquemas interiorizados de compreensão que os sujeitos atualizam (ou não) o potencial revelado nas posições que ocupam.

No decorrer do próximo tópico, elucidaremos as concepções e ações dos sujeitos entrevistados observando o amplo contexto formativo gerador de seus *habitus* docente no qual todos os três professores foram inseridos.

4.1 Das concepções tradicionais às concepções renovadoras de educação musical

O século XX se apresenta, para o campo da educação musical no Brasil, como um período de entusiasmo no que se refere às ações voltadas para o ensino de Música. Sinteticamente, podemos agrupar este conjunto de empreitadas em quatro períodos: 1) período entre os anos 1910 e 1920, houve o movimento orfeônico paulista, que emergiu na Primeira República (GILIOLI, 2003) até a implantação nacional do programa de canto orfeônico anos 1930, por Heitor Villa-Lobos; 2) as décadas de 1940 e 1950, nas quais observamos uma preocupação com o aprimoramento dos métodos de musicalização, tendo como expoentes Gazzi de Sá, Jurity de Souza e Liddy Chiafarrelli, entre outros; 3) o período de 1967 a 1970, marcado pelas propostas de renovação curricular dos cursos de Licenciatura em Música, a criação do Centro de Pesquisas Musicais no Rio de Janeiro, as experiências das Oficinas de Música na Universidade de Brasília (PAZ, 2000); 4) o período de 1971 a 1996, quando a educação musical, dissolvida e subordinada à educação artística, experimenta tanto um desgaste técnico em sua aplicação nos ambientes escolares quanto ideológico, no que tange à compreensão de suas funções criativa e expressivas.

Por outro lado, o século XX também foi o celeiro de gerações de pesquisadores musicais que balizaram novos horizontes sobre como deveria ser a educação musical, para além de fronteiras nacionais e temporais. Dentro da finalidade preliminar deste referencial, citamos as propostas de Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki e Willems, educadores musicais da primeira geração (FONTERRADA, 2008), que se caracterizam pelos métodos ativos que

subsidiaram grande parte das propostas pedagógicas desenvolvidas nas atividades musicais da UFC desde a década de 1980. Com relação a estes métodos, Fonterrada (2008, pp. 177-178) nos oferece a seguinte reflexão a respeito das qualidades integradoras e específicas de cada teórico:

Eles enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música, apesar de cada qual enfatizar um aspecto diferente. Dalcroze, por exemplo, prioriza o movimento, enquanto Kodály destaca o papel do canto coral, embora uma e outra abordagem agregue os dois modos de expressão. Algumas das propostas são mais estritas e têm por objetivo desenvolver habilidades específicas: Suzuki interessa-se pelo desenvolvimento da habilidade instrumental, enquanto Kodály enfatiza o cantar em grupo e a capacidade de leitura e escrita. Orff dá preferência à expressão e à criação enquanto Dalcroze enfatiza a integração música e movimento e nenhum dos dois se preocupando demasiadamente em fixar procedimentos de leitura ou técnicas instrumentais avançadas. Willemms, embora em sua proposta enfatize o desenvolvimento da audição, a sensibilidade e a racionalidade, na prática, cuida mais dos aspectos físicos e mentais em torno da escuta [...].

Especificamente no Brasil temos Villa-Lobos como exemplo de um grande músico e compositor que se inquietou com a situação cultural de seu país e buscou a implementação do canto orfeônico como proposta de Educação Musical em toda a rede escolar nacional. Contudo, apesar de seus conceitos serem concordantes com outros programas que perduraram, como o de Kodály, a implementação do canto orfeônico foi interrompida e nos deixa novamente sem ensino curricular de música no ambiente escolar.

Abaixo apresentamos uma tabela para demonstrar como estes dois importantes educadores expressaram suas ideias a respeito do estado da educação musical nos seus respectivos países e de suas possibilidades futuras. Eles compartilhavam objetivos e, em alguns casos, propostas de solução. Em locais e situações diferentes, estabeleceram uma filosofia educacional baseada nos seguintes princípios:

Tabela 3 – Tabela comparativa entre Villa-Lobos e Zoltán Kodály

Princípios de Ed. Musical	Villa-Lobos	Kodály
1. A música é um direito de todos.	“A todo o povo assiste o direito de ter, sentir e apreciar a sua arte, oriunda da expressão popular...” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 498)	“Em 1690... a ideia de que todos poderiam aprender a ler e escrever a sua própria linguagem era no mínimo tão ousada quanto a ideia de que todos podem aprender a ler música” (KODÁLY, 1954, p. 201)
2. A educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano.	“A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 498)	“Nenhuma outra disciplina pode servir ao bem estar da criança - físico e espiritual - tanto quanto a música” (KODÁLY, 1929, p. 121)
3. A voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos.	“O ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 504)	“É uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical” (KODÁLY, 1954, p. 201)
4. Música folclórica de alta qualidade deve ser utilizada no ensino musical.	“O folclore é hoje considerado uma disciplina fundamental para a educação da infância e para a cultura de um povo” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 530)	“...música folclórica não deve ser omitida nunca... se não for por outra razão, que seja para manter viva... o sentido das relações entre a linguagem e a música” (KODÁLY, 1951, p. 173)
5. O aprendizado musical é mais significativo quando realizado em um contexto de experimentação.	“Antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve familiarizar-se com os sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores e individualidade” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 496)	“Música não deve ser enfocada através do seu lado intelectual, racional, nem deve ser transmitida à criança como um sistema de símbolos algébricos, ou como a escrita secreta de uma linguagem com a qual ela não tem conexão. A forma correta deve abrir caminho para a intuição direta” (KODÁLY, 1929, p. 120)
6. Os professores de música devem ser especialmente preparados para a árdua tarefa da educação musical.	“Onde encontrar um corpo de educadores especializados, perfeitamente aptos a ministrar à infância os ensinamentos da música e do canto orfeônico...?” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 507)	“É muito mais importante quem é o professor de música em... do que quem é diretor da ópera em Budapeste... porque um diretor ruim falha uma única vez, mas um professor ruim continua falhando durante trinta anos, destruindo o amor pela música em trinta grupos de crianças” (KODÁLY, 1929, p. 124)

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, apesar de os dois compositores compartilharem os mesmos pressupostos básicos, as duas experiências de educação musical se desenvolveram de forma distinta e deram resultados completamente diferentes. O sistema de Kodály foi bem sucedido e disseminou-se amplamente, ao passo que o de Villa-Lobos estagnou e foi praticamente esquecido.

São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical. Dentre eles, é considerado como os de maior importância “a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como

disciplina integrante do currículo escolar” (LOUREIRO, 2003, p. 109). Para o professor Koellreutter,

[...] a função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade. Porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana, é governado pelo esquema de condições econômicas. Na sociedade, o conceito de “arte representativa”, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como um “status-símbolo” na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante (KOELLREUTTER, 1990, pp. 40-41).

Uma retomada dos valores da teoria tradicional de educação musical no Brasil implica, necessariamente, a identificação dos fatores que determinaram o fim do canto orfeônico. Uma análise crítica do sistema mostra a presença de pelo menos três fatores que contribuíram para o seu fracasso:

- 1) conotações de caráter político;
- 2) falta de capacitação pedagógica adequada;
- 3) falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada.

Neste trabalho, onde analisamos as concepções de educação musical dos professores do projeto CADEMUS, esta reflexão nos ajuda a nos situar perante este momento decisivo do possível restabelecimento curricular do ensino de música no país e a encarar a responsabilidade que abraçamos nos estudos elencados neste eixo temático da Linha de Pesquisa em Educação, Currículo e Ensino (LECE).

4.2 Proposta de educação musical da Universidade Federal do Ceará

Indo ao encontro de nosso contexto local, no fluxo das propostas supracitadas, a renovação do fazer musical na cidade de Fortaleza ocorre na década de 1980, no âmbito universitário da UFC. Esta renovação, em grande parte, é promovida igualmente a partir do contato da professora e regente Maria Izáira Silvino de Moraes com as concepções de Hans Joachim Koellreutter,¹⁸ que foram fundamentais para a organização dos saberes da jovem educadora que logo se tornaria responsável pela proposta inovadora do Coral da UFC.

[...] além dos fazeres-saberes musicais adquiridos nos cursos fundamental e superior de música, Izáira conheceu o professor Koellreutter, iniciando uma relação de

¹⁸ Compositor alemão naturalizado brasileiro, foi responsável pela introdução de boa parte das concepções musicais contemporâneas europeias e idealizador do movimento Música Viva. Ministrou diversos cursos de férias e seminários, tornando-se mestre de muitos músicos brasileiros. Sua abordagem humana e criativa de ensino musical se alinha aos educadores musicais da segunda geração.

constantes diálogos e estudos fundamentais para a sistematização dos conhecimentos musicais que a musicista até então tinha acumulado. Assim, o contato com Koellreutter [...] foi de grande importância para Izaíra expandir o seu conhecimento sobre a dimensão da Música, nos âmbitos técnico, teórico, social, pedagógico e na pesquisa (SILVA, 2012, p. 85).

Aliadas às novas concepções artísticas e à necessária sistematização dos conhecimentos musicais, Moraes (2007, p. 223) expressa suas concepções modernas sobre a escola na perspectiva de um ensino crítico, afirmando que:

Numa escola moderna, numa época de profundas mudanças sócio-culturais como a nossa, o professor apresenta aos alunos sempre novos problemas; pois as perguntas têm mais importância que as respostas. Numa escola moderna, as soluções não são mecanicamente fornecidas ao aluno, mas sim resultam de um trabalho comum a todos que dele participam. É que neste ambiente desaparece o dualismo tradicional professor-aluno.

Esta proposta de ensino crítico, capaz de questionar as polarizações do conhecimento entre alunos e professores, está ligada ao pensamento de Paulo Freire, outro educador que influencia a então professora de educação artística, ainda na década de setenta. “Outra leitura com a qual Izaíra teve contato foi a obra de Paulo Freire. A jovem professora foi iniciada à leitura e discussão dos escritos de Freire por intermédio de Luiza de Teodoro...” (SILVA, 2012, p. 98).

Trazendo o pensamento de Moraes (1993, 2007) como um de seus pilares, o curso de Licenciatura em Música da UFC criado em 2006 e tem similar proposta formativa, primordialmente vocal e coletiva, a que fora realizada primeiramente no Coral da UFC e no Projeto de Multiplicação de Corais. Usando a voz como principal instrumento de aprendizado musical, vislumbramos um projeto que visa à democratização do ensino de música através do fazer musical coletivo e à busca por uma formação plural diante da riqueza cultural brasileira, nesta incluída a cultura regional nordestina.

O fazer musical coletivo, vivenciado como prática musical multiplicadora através do já citado Projeto de Multiplicações de Corais, implantado nos anos 1980, logrou formar novos regentes para a cena coral do Ceará e se tornou o “paradigma formativo” dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Musical da UFC (MATOS; MORAES, 2012, p. 36).

Outro aspecto relevante para nosso estudo reside no fato de o curso de Licenciatura em Música da UFC voltar-se ostensivamente para a realidade escolar através dos programas PET e PIBID. O intuito é atender à demanda significativa por ensino de música nas escolas públicas.

Os estudantes de graduação em Educação Musical são incentivados através de várias estratégias a prosseguirem seus estudos na pós-graduação. Dentre tais incentivos, destaca-se o Programa de Educação Tutorial (PET). Os programas de iniciação científica, que tentam incentivar no estudante o desenvolvimento de uma postura epistemologicamente inquieta, também cumprem importante papel na preparação para o mestrado e doutorado. Além dos programas citados, há, além do Programa PIBID, um expressivo número de bolsas de incentivo ao contato com a escola pública, espaço privilegiado para a realização das quatrocentas horas de estágio supervisionado. (MATOS; MORAES, 2012, p. 36).

É sob estas influências que se forma o futuro professor de música, estudante do curso de Música da UFC. No caso desta pesquisa, os professores Fá Maior, Kazoo e Musicarte — influenciados, ainda, pelos procedimentos de vanguarda de autores como Murray Schafer e Hans Joachim Koellreutter. Tais procedimentos contribuem para o *habitus* e o apreço dos estudantes por um ensino de música que valoriza a escuta ativa e a criação como método de ensino, buscando uma inserção da arte musical na vida cotidiana e o estímulo à criatividade dentro da escola.

Vale salientar também que a expressão *protagonismo pedagógico*, de Maria Izáira Silvino de Moraes, identificada e descrita no trabalho de Silva (2012, p. 50) nos revela, sobretudo, que a construção do *habitus* docente é um processo formativo que envolve, além da estrutura social e dos condicionamentos, a experiência pessoal como fonte de produção de sentidos e saberes profissionais.

Como já exposto anteriormente, a criação do curso de Licenciatura em Música da UFC advém de um longo processo de autonomização do campo de Educação Musical nesta instituição. Este processo culminou num amplo programa de formação que, além da graduação, alcança formar Mestres e Doutores em Educação pelo Eixo Temático Ensino de Música (ETEM), situado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

Na Universidade Federal do Ceará - UFC, as discussões sobre a constituição de um curso superior de música, se delineiam desde a década de 1950 e tomam forma na década de 1980, período de grande efervescência no campo musical da cidade de Fortaleza. Todavia, somente nos anos de 2003 as antigas discussões se intensificam, dando início ao processo de elaboração de uma proposta de criação do curso de Educação Musical. Esse procedimento culmina no ano de 2005 com a aprovação do projeto do curso em todas as instâncias da Universidade (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008, p. 136).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Música da UFC se firma em um conceito de formação socialmente contextualizado, alertando em seu texto sobre a deficiência daquela formação de músicos no Brasil:

Ao mesmo tempo, dada as deficiências de sua formação, o músico não consegue entender a trama social na qual está inserido e, desta forma, exerce, na maioria dos casos, sua profissão de forma alienada (UFC, 2005, p. 10).

Esta afirmação se coaduna com o testemunho do professor Fá Maior, que, ao expor detalhes da sua trajetória de prática musical durante seu período de formação no curso de Música da UFC e seu período como bolsista no Projeto CADEMUS, explicita o seguinte ocorrido:

Em cima do palco eu não passava uma mensagem. A mensagem que eu queria passar. Porque as músicas que eu tocava eram músicas que incentivavam condutas de ostentação que era uma coisa totalmente avessa a minha pessoa... que eram essas “ondas” de ostentação, de tratar a mulher como um objeto. Então tudo isso ia contra com o que eu pensava, aquilo dali era muito desgostoso... E aí quando eu vim pra cá, eu sentia a necessidade das crianças em relação ao que eu tinha pra mostrar. Eu sentia que a minha missão era por esse caminho, que era pra isso que eu estava ali, pra poder passar uma coisa pra mudar a vida de outras pessoas no sentido positivo (FÁ MAIOR).

Desta forma, possibilitando que o aluno se sensibilize com seu potencial de atuação social como professor e busque os meios mais eficientes de promover a experiência musical em sala de aula, o futuro professor recebe em sua formação concepções advindas dos principais educadores musicais do séc. XX, que, segundo Moraes (1993, p. 40), “Todos elegeram o canto como forma básica de ensino”. Além de um trabalho voltado para o canto como ferramenta de aprendizagem musical, Moraes (1993) afirmava “ser inútil dar uma educação musical ao aluno, sem lhe inculcar na alma o amor à música”. Assim ela escreve um ensaio de uma formação ideal:

[...] não basta ter artistas de elite e amantes destes artistas, que é preciso desenvolver nacionalmente um processo de educação musical em todas as escolas. Trabalhar o corpo do aluno, fazer o corpo preencher-se de conhecimentos rítmicos sonoros, fazer o aluno cantar, desenvolver seu corpo, a sua audição (o ouvido) e o amor à música. E que, para tal, era necessário formar um professor para isto. Um professor que soubesse da linguagem musical, que conhecesse as possibilidades vocais do corpo do aluno e que amasse a música e os alunos. Um professor, ser singular, artista, talentoso, uma pessoa com tato e autoridade que amasse fazer o aluno conhecer e compreender o mundo da música (MORAES, 1993, p. 41).

A voz desta pesquisadora de arte e educação se complementa e ganha enorme eco no PPP do curso de Licenciatura em Música da UFC, que afirma em seu texto a seguinte visão formativa sobre o curso:

A reunião desses docentes em torno de uma proposta de formação do músico/professor num Curso de Educação Musical (licenciatura), curso este cuja

proposta contemplará e, em alguns momentos, dará prioridade às conquistas estéticas nacionais, comportando uma ampla reflexão sobre a atuação do músico na sociedade contemporânea, desencadeará a formação de professores de música capazes de propiciar não apenas o domínio dos requisitos necessários à leitura e à escrita musical, mas colocará também a questão das artes e sua inserção na vida cotidiana num patamar mais realista, longe das “românticas idealizações” que ainda permeiam de forma pejorativa o exercício da profissão de esteta do som. [...] O Curso de Educação Musical visa formar educadores musicais que dominem os conteúdos, métodos e técnicas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da música, que tenham conhecimento acerca da linguagem musical e que possam se expressar com desenvoltura através do instrumento musical natural do Ser Humano: a voz (UFC, 2005, pp. 11-13).

Vale salientar o fato de o projeto do curso de Educação Musical da UFC do *campus* de Fortaleza ter nascido dentro de uma Faculdade de Educação, na qual existe um sólido programa de pós-graduação com Mestrado e Doutorado, que atende a uma extensa demanda nas regiões Norte e do Nordeste do Brasil. Este modelo de projeto se expandiu e acabou servindo de base para a criação de cursos de Música em outros *campi* da UFC, a citar os cursos do Cariri¹⁹ e de Sobral. Sempre respeitando os aspectos culturais de cada região, os projetos apresentam aspectos relevantes que balizam a formação do educador musical na instituição. São exemplos destes aspectos:

- 1) não aplicação do Teste de Habilidade Específica;
- 2) utilização do Método de Solfejo Relativo (dó móvel);
- 3) ênfase nas práticas musicais coletivas, em especial o canto coral.

Uma vez que o acesso à educação musical ainda é bastante limitado, pois o ensino de música não se encontra em plena aplicação nas instituições de ensino básico — e nos poucos estabelecimentos onde ela existe ainda se apresentam diferenças de métodos e aplicações da mesma —, o Teste de Habilidade Específica se torna um instrumento excludente. Após muitas discussões sobre a necessidade de aplicação do teste, a equipe que definiu o projeto pedagógico do curso de Educação Musical do *campus* de Fortaleza e, posteriormente, dos dois outros *campi*, conclui que o mesmo seria desnecessário.

Um teste de aptidão musical pode, na melhor das hipóteses, avaliar os conhecimentos musicais prévios e apontar possibilidades de desenvolvimento musical, mas tal procedimento jamais poderá ser exato. Ele não garante, por exemplo, que o candidato tenha a dedicação necessária para o estudo da linguagem musical aliada às questões da educação (UFC, 2010, p. 74).

¹⁹Até junho de 2013, a Universidade Federal do Cariri (UFCA) era ligada à UFC, sendo entendida como *campus* do Cariri. Após a aplicação da Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013, esta se tornou uma unidade federal independente.

Em busca de eficiência metodológica na construção e no desenvolvimento de leitura dos símbolos musicais através da voz (solfejo), os projetos pedagógicos dos cursos de Música da UFC optaram pelo método de solfejo relativo (dó móvel). Apesar de ser esclarecido aos estudantes do curso que existem outras propostas metodológicas disponíveis de solfejo, algumas destas sendo abordadas nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Música, foi elaborado pela equipe de educadores musicais da UFC um método de estudo de leitura musical através do dó móvel, a ser aplicado nas aulas que envolvam a leitura musical — não apenas nas aulas específicas de solfejo, como nas disciplinas de Harmonia e Contraponto.

A opção pelo solfejo relativo é uma construção cotidiana. Uma das estratégias delineadas pela equipe de Fortaleza e seguida pela equipe do Cariri, é a de fazer com que o mesmo docente acompanhe por dois anos os estudantes no processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura musical. Manter o mesmo professor nos quatro semestres de solfejo é uma tentativa de não descontinuar o trabalho de apropriação da linguagem, por parte dos estudantes, fazendo com que este docente seja responsável pela turma proporcionando ao mesmo a possibilidade de acompanhar durante um período mais longo o desenvolvimento dos estudantes (MATOS, 2010).

No solfejo relativo (dó móvel), os nomes das notas são referências que ajudam a estabelecer a distância intervalar entre os graus da escala, uma vez que a atribuição dos nomes das notas é feita com base na análise harmônica e não apenas na notação musical. O solfejo é funcional e a transposição é a essência do método. Para qualquer tom no modo maior, o modelo é sempre a escala de dó, enquanto no modo menor a referência é a escala de lá. As notas alteradas podem receber diferentes nomenclaturas, dependendo do contexto no qual se inserem.

Tomando “dó” como ponto de partida, temos a seguinte escala cromática ascendente: dó, di, ré, ri, mi, fá, fi, sol, si, lá, li, ti. Em sentido descendente, temos: dó, ti, te, lá, le, sol, se, fá, mi, me, ré, ra, dó (TEIXEIRA, 2001). O método móvel, que tem suas origens associadas ao sistema hexacordal desenvolvido por Guido D’Arezzo, ganhou força e projeção com o trabalho de Zoltán Kodály, na Hungria, na primeira metade do século XX, e hoje tem sua validade e efetividade reconhecida pelo curso de Licenciatura em Música da UFC.

Esta abordagem pedagógica para o aprendizado da leitura musical tem apresentado resultado satisfatório 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 (VIANA JR. 2009, p. 4).

No que diz respeito ao fazer musical coletivo, este também se fez essencial na realização do aprendizado do solfejo, o que demonstra que o ensino de música favorece e se alimenta do grupo. Neste sentido, quanto mais pessoas cantando junto, mais o aluno é capaz de afinar sua voz e ter sua primeira experiência de canto sem muito esforço e inibição. Teixeira (2011, p. 92) afirma que:

Também é o corpo coletivo que motiva as aulas de solfejo relativo na UFC. Constatei a boa aceitação do método ‘Dó móvel’ e a satisfação dos estudantes em encontrar uma forma acessível de cantar lendo, de “conseguir se escutar pela primeira vez. Parece engraçado, mas, em minha opinião, é um grande trabalho você começar a se ouvir e acho que essa disciplina desperta para isso”.

Esta prática do solfejo segue em paralelo com a disciplina de Canto Coral, a qual os alunos também cursam durante 4 (quatro) semestres. A prática do canto coral na UFC se reflete no fazer musical coletivo vivenciado como prática musical multiplicadora, através do Projeto de Multiplicação de Corais, implantado nos anos 1980, pela professora Izaíra Silvino. Este projeto logrou formar novos regentes para a cena coral do Ceará e tornou-se o “paradigma formativo” dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Educação Musical da UFC:

O incentivo ao exercício de liderança musical, à formação de novos regentes, realizado num clima de experimentação, rompendo com parâmetros e paradigmas estéticos, foi, no nosso entendimento, a grande contribuição do Coral da UFC para a movimentação social da música que até então encastelava-se nos conservadores ambientes de culto ao europeu que não se reconhecia também brasileiro (...) O Coral da UFC por ter acreditado e apostado na formação de jovens regentes alcançou o século XXI sendo dirigido por ex-coralistas oriundos de seu projeto de multiplicação de corais (MATOS, 2006, p. 247).

Entendemos aqui que a institucionalização dos projetos de canto coral na UFC delineou os principais aspectos pedagógicos para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos da UFC. Após quase 50 anos de percurso, o canto coral ainda é amplamente utilizado no ensino e aprendizagem de música nesta instituição. Ele oportuniza uma prática coletiva, na qual todos os cantores se relacionam de forma colaborativa no desenvolvimento de suas habilidades musicais, tornando a música algo próximo do cotidiano e evocando o espírito solidário aliado à construção e à vivência da estética musical. Vale salientar também que este projeto reconhece a importância da cultura brasileira, do estado do Ceará e dos lugares nos quais os cursos foram estabelecidos, fortalecendo assim nossa identidade cultural através da educação.

Outro aspecto que merece destaque no programa de formação do curso é o fato de o aluno de graduação em Música ser incentivado a continuar seu caminho formativo no nível de pós-graduação através de um conjunto de estratégias, dentre as quais se destacam o Programa de Educação Tutorial (PET) e os programas de iniciação científica, que buscam inserir o estudante na busca por novos sentidos e inquietações epistemológicas dentro do campo da educação musical.

Além destes programas, destacamos o grande número de bolsas de incentivo à aproximação da escola pública, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), através do qual os estudantes de licenciatura trabalham colaborativamente com professores de escolas do município de Fortaleza. Além disso, as várias bolsas vinculadas às ações de extensão, como o Programa de Promoção de Cultura Artística, pela Secretaria de Cultura Artística (SECULTARTE/UFC), que reiteram o compromisso com a difusão democrática do conhecimento musical e o apoio aos estudantes por meio da concessão de bolsas.

Estas experiências de bolsistas e estagiários muitas vezes se tornam materiais ricos de reflexão. Este material é elaborado e publicado na perspectiva de valorizar a autoria do estudante como um ser intelectual que se insere reflexivamente sobre a realidade de sua prática docente.

Desta forma, de acordo com esta proposta curricular e as vivências da sala de aula (SILVA, 2014), o curso de Música da UFC configura a formação de um *habitus* docente. Indo além do simples inculcamento de propostas pedagógicas eficientes, o docente em formação é levado ao desenvolvimento de uma autoimagem onde passa a ter consciência de que é um importante agente na formação de seus alunos. O professor Fá Maior destaca este momento onde, ao adentrar o projeto CADEMUS na condição de aluno da disciplina Projeto Especial em Música, é tocado pelo sentido social de seu trabalho, o que reforça o desejo de ensinar:

[...] E aí, quando eu vim pra cá, eu sentia que a necessidade das crianças em relação ao que eu tinha pra mostrar. Eu sentia que a minha missão era por esse caminho, que era pra isso que eu estava... pra poder passar uma coisa pra mudar a vida de outras pessoas no sentido positivo. E aqui no CADEMUS eu conseguir ver isso. Eu consegui ver que aqui no CADEMUS eu poderia, de uma certa forma, mudar a vida de algumas pessoas (FÁ MAIOR).

A formação deste professor se faz atuante principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado, no qual o estudante ingressa na atuação docente e, a partir dos conceitos

adquiridos, inicia um valioso processo de choque de ideias por onde passa a lapidar sua prática de forma fluente e reflexiva. Adiante estudaremos as especificidades desta disciplina.

4.3 Estágio Supervisionado em Música na UFC: a formação prática e reflexiva do professor

Os cursos de licenciatura têm a finalidade de realizar a formação de professores para a atuação na Educação Básica e possuem uma carga horária definida por lei destinada ao estágio supervisionado. No caso do curso de Licenciatura em Música da UFC, a formação é prioritariamente voltada para a atuação em escolas públicas.²⁰ Dessa forma, o estágio supervisionado realiza parte significativa na democratização do conhecimento musical e na inserção do futuro professor neste espaço de atuação.

Como parte do processo formativo, para que a investigação do nosso objeto de estudo seja feita de forma contextualizada, neste trabalho foram considerados aspectos específicos da formação de professores no curso de Licenciatura em Música da UFC, como as disciplinas de Estágio Supervisionado e Projeto Especial em Música. Desta forma, poderemos realizar um reforço e complementação do que é realizado pelo projeto CADEMUS. Nesse viés, serão abordados alguns aspectos relativos à formação de professores, buscando trazer pontos importantes para a compreensão do processo formativo do curso de Música da UFC e da construção da docência no projeto CADEMUS.

A complexidade do processo formativo de professores faz com que se produza um grande número de conceitos e concepções, que nem sempre concordam entre si. Garcia (1999) apresenta e discute uma série de conceitos de formação de professores, adotados por pesquisadores desse campo e, a partir da análise de variadas concepções, o autor constrói a sua definição:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Nessa definição são perceptíveis três dimensões: 1) a *acadêmica*, que inclui o

²⁰ Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UFC, p. 22. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657465. Acesso em 7 de abril de 2014.

conhecimento, a investigação, a teoria, a didática; 2) a *escolar*, no que se refere à prática e à organização escolar; e 3) a *pessoal*, que envolve as experiências de aprendizagem, a implicação e o desenvolvimento individual ou coletivo. Essas dimensões corroboram para a intervenção na própria atuação, no espaço onde o docente atua, objetivo maior da formação de professores. Dessa forma, “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCIA, 1999, p. 22).

A organização em torno de objetivos definidos e o caráter intencional são características importantes da formação de professores, conduzindo à necessidade de pressupostos ou princípios que garantam sua concretização. Garcia (1999) propôs oito princípios que permitem vislumbrar e compreender a formação de professores em toda a sua amplitude. De acordo com esses princípios, a formação de professores deve:

- 1) ser concebida como um processo contínuo;
- 2) ser viabilizada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- 3) aproximar-se do desenvolvimento organizacional da escola;
- 4) integrar os conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores;
- 5) possibilitar a integração entre teoria e prática;
- 6) buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que o será pedido que desenvolva;
- 7) visar ao princípio da individualização;
- 8) objetivar a indagação para a produção do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão intencionais por parte dos formandos.

Com relação a esses princípios é preciso considerar os contextos formativos, mediante os quais outros pontos poderão ser acrescentados — em nosso caso, referentes às áreas específicas de conhecimento, como a Música. Eles podem servir para orientar a discussão acerca da formação de professores, com a consciência de que, para que esses princípios sejam viabilizados, os mesmos precisam estar inseridos num contexto formativo que pressupõe uma matriz curricular flexível, um corpo docente atento às novas demandas e um comprometimento dos próprios formandos e de outros níveis de ensino (como as instituições que recebem alunos das práticas pedagógicas curriculares).

Partindo do pressuposto de que a formação de professores é um processo de

desenvolvimento contínuo e extensivo a toda trajetória de ação dos docentes (GARCIA, 1999; MIZUKAMI *et al.*, 2002, LIMA; REALI, 2002; LIMA; SALES, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004), um dos momentos desse processo é denominado formação inicial ou básica,²¹ que, no caso da formação em música, é realizado em nível superior (em cursos de licenciatura).

No entendimento de Lima e Reali (2002, p. 227), os cursos de formação inicial possibilitam “a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridos de outra maneira senão neste contexto específico de aprendizagem profissional”. Ademais, uma das funções da formação inicial é produzir alterações nos “quadros de referência prévios sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, entre outros” (REALI; MIZUKAMI, 2002, p. 123), de modo a produzir uma “mudança no pensamento de futuros professores” (*Ibid.*).

Embora sejam detectadas limitações no processo formativo inicial de professores, não se pode negar suas potencialidades, como a geração de “marcos de referência, esquemas cognitivos” que favoreçam o “melhor entendimento da prática profissional” (LIMA; REALI, 2002, p. 228). Essa compreensão de situações do contexto profissional será potencializada na atividade de estágio supervisionado, considerando que neste componente curricular o formando irá experienciar o contato com a escola no papel de professor sem, no entanto, abandonar sua condição de aluno. Isto é positivo por trazer para o espaço acadêmico dúvidas, questionamentos, dilemas e propostas que poderão ser discutidos com professores (como o orientador de estágio) e colegas que também estão na escola.

No curso de Licenciatura em Música da UFC, esta troca de experiências é viabilizada também no ambiente do fórum do SOCRATES.²² De acordo com Benvenuto (2012), nele é possível identificar o incentivo do coordenador de estágio para que os alunos registrem e compartilhem as experiências vividas em sala de aula. Percebe-se também que há uma necessidade dos próprios estagiários em redigir os relatos dos saberes adquiridos no decorrer do trabalho pedagógico. No que diz respeito a esta interação, Viana-Júnior (2010) afirma que:

O fórum é o principal recurso de comunicação assíncrono, permitindo a discussão de um assunto relevante entre os participantes sem a necessidade de que eles estejam conectados ao ambiente simultaneamente. A ferramenta de FÓRUM do

²¹ A expressão “formação inicial ou básica” utilizada neste trabalho, segundo Lima e Reali (2002), refere-se à aprendizagem docente no contexto acadêmico, que visa justamente à formação inicial do professor, como no caso dos cursos de licenciatura em geral.

²² O fórum do SOCRATES é uma plataforma virtual que promove o debate e a troca de experiências. A partir da análise e visualização das mensagens, é possível constatar o nível de participação e envolvimento dos usuários nas discussões do fórum.

SOCRATES é organizada em tópicos. No interior de cada tópico, as discussões podem ser facilmente compreendidas pois as perguntas e respostas estão organizadas em uma estruturas de árvores sendo destacada uma das outras através de diferentes tabulações de texto (VIANA-JÚNIOR, 2010, p. 47).

Dessa forma, o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de música, caracterizado, sobretudo, pela inserção do licenciando na escola. Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores. Além disso, amplia a possibilidade de discussão com seus colegas de curso e com o professor orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo.

O professor Kazoo comenta sobre o período de estágio supervisionado, onde ele pode desenvolver sua prática docente para turmas infantis, ensinando no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC):²³

[...] lá foi uma experiência muito boa que me ajudou ao que eu sou hoje [...] foi uma coisa muito legal. Eu tive contato com a Clara e ela tinha uma bagagem muito boa em relação a dar aula a crianças e eu aprendi muito com ela e depois aí você vai estudando novos métodos, novas maneiras e isso aí ajudou pra caramba. No estágio foi isso e o projeto especial foi violão, na época no último semestre (KAZOO)

O professor Fá Maior também faz referência direta ao estágio como um período de aprendizados significativos para sua atual condição de professor quando afirma que:

Você **reconhecer a realidade** é um lado bom que a partir daí você já sabe com o que você já está lidando [grifo nosso] (FÁ MAIOR).

Destacamos na fala do professor Fá Maior quando ele dá ênfase ao choque de realidade que o professor enfrenta ao se deparar com sua primeira turma escolar. Segundo Tardif (2011, p. 87), “com efeito, o “choque de realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve ser apagada”.

²³ O Núcleo de Desenvolvimento da Criança iniciou suas atividades no Departamento de Economia Doméstica, em 1991, a partir de uma de suas áreas de estudo, denominada “Família e Desenvolvimento da Criança”. Foi cadastrado como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Extensão em 1993, tendo em vista sua missão extensionista, oferecendo cursos sobre educação infantil para professoras das redes pública e privada de ensino e abrindo suas portas para visitas de profissionais de outras universidades e órgãos vinculados à educação infantil. Desde 2013 passou a se chamar Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, segundo resolução do CONSUNI em 28 de Fevereiro de 2013. Fonte: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/3340-nucleo-de-desenvolvimento-da-crianca-passa-a-ser-unidade-federal-de-educacao-infantil>. Acesso em 30 de maio de 2015.

[...] Então, isso aí de uma certa forma foi um baque muito grande pra mim porque eu fui com aquela coisa romântica da música, a música como transformadora, que os alunos iam absorver a música ia ser aquela coisa maravilhosa, ver o seu professor ser o transformador, aquele cara que ia mudar a vida das crianças, mas tu chega lá meu irmão, a coisa não é bem assim sabe. Você precisaria muito mais fazer outras coisas que você não imaginava que teria que fazer pra que aquilo dali desse certo (FÁ MAIOR).

O estágio em Música também exige que o sujeito se coloque perante as condições materiais na qual o professor terá de trabalhar. Ainda vivemos em um país de fortes contrastes sociais e econômicos, o que exige do professor uma ampla visão de possibilidades didáticas nas diversas condições que podem encontrar futuramente. Além disso, as escolas públicas e particulares dispõem de um número reduzido 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. Parente (2015, p. 42) expõe o seguinte comentário acerca destas questões:

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.

O professor Fá Maior destaca em sua fala a importância desta orientação do professor da escola em seu período de estágio:

Graças a Deus dentro dessa escola eu tinha pessoas que apesar de não serem formadas em música, elas sabiam trabalhar música devido a um curso que eles faziam com os próprios professores, e então recebiam orientações. Então nesse período, apesar de eu ter tido muita dificuldade eu tive muita orientação que serviu de base pro meu trabalho hoje. Muita coisa que eu aprendi lá eu carrego até hoje na questão do controle da turma. Duas coisas assim que aprendi muito importantes; primeiro, você tentar fazer a aula de uma forma mais dinâmica possível, uma atividade, tipo assim, a aula começa, você ter uma atividade pra começar uma aula e aí depois ter uma outra atividade que tem uma ligação com essa primeira atividade, e aí você consegue fazer uma linhagem onde o ciclo se fecha, que no final da aula, você precisa ter uma atividade pra terminar a aula, ter uma característica de revisão esse fechamento de ciclo. [...] A questão de lidar com o plano de aula, de ser uma aula que tenha um começo, meio e fim e que tenha um número de atividades, que essas atividades, é melhor que elas sobrem do que falem na aula, ou seja, planejar

atividades, várias, pra que, tipo assim, você não ficar no momento entre uma atividade e outra pensando: “Ah o que é que eu vou fazer agora?”. Rapaz nesse segundo do que você pensa em fazer agora, desconstrói tudo, a turma vira um caos. Então essa coisa do pensar, do me tocar que era preciso eu saber a cada segundo o que eu ia fazer foi muito importante, foi uma das maiores vivências, um dos maiores legados que eu tive dessa vivência que eu tive no meu estágio (FÁ MAIOR).

Estas múltiplas experiências que o aluno obtém ao iniciar seu trabalho dentro da escola constituem uma das principais fontes de aprendizado do futuro professor de música. Em suma, constata-se que a evolução da carreira docente é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão. Após o Estágio Supervisionado, outra disciplina do curso de Música da UFC dá continuidade à inserção do estudante na prática do ensino de música, mas agora no âmbito de espaços alternativos de prática e ensino musical.

4.4 O CADEMUS na disciplina Projeto Especial em Música

No oitavo semestre do curso de Música da UFC, os alunos passam pela disciplina de Projeto Especial em Música, no qual podem refletir, construir e experienciar o ensino de música em projetos de educação musical empreendidos por projetos governamentais ou do Terceiro Setor, assim como eventos ou iniciativas de ensino não formal. Esta experiência visa a capacitar o estudante para o amplo leque de atuação em diversos projetos educativos que trabalham com ensino de música de maneira generalizada e não formal.²⁴

No âmbito desta disciplina, o aluno desenvolve diversas atividades que vão desde a confecção textual de um projeto de ensino de música a estágios em projetos já existentes. Conforme se verifica em duas ementas desta disciplina (VER ANEXO), os alunos são convidados a escolher entre quatro ou mais propostas de atividades, entre elas a possibilidade de participar de projetos já existentes no âmbito da ação extensiva do curso de Música da UFC. De acordo com a ementa de 2010.2, as propostas são respectivamente:

- 1) formar um grupo para planejar, executar e avaliar um projeto educativo em

²⁴ Parente (2015, p. 76) apresenta três tipos de formação: as formações formais, não formais e informais. Segundo este autor, “[...] 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)”.

instituições não escolares — Estado, Terceiro Setor, organizações não governamentais e organizações da sociedade civil;

- 2) utilizar o espaço de aprendizagem “Casa caiada” para vivenciar esta experiência;
- 3) articular um projeto junto à Casa de Estudos Musicais, coordenada pelo professor Gerardo Júnior, mantendo a carga horária específica desta disciplina;
- 4) buscar um projeto em outras instituições para colaborar de forma que contemple os três verbos do primeiro item: planejar, executar e avaliar.

Como se pode observar, a disciplina Projeto Especial em Música se configura como uma das principais portas de entrada do aluno do curso de Música da UFC no projeto Casa de Estudos Musicais (CADEMUS), já que o mesmo se encontra como opção de estágio docente dentro desta disciplina. Este estágio pode ser remunerado ou não, dependendo da disponibilidade de bolsa e possibilidade de vínculo do aluno ao projeto.

Eu vim pra cá como um estagiário do projeto especial e aí sim eu comecei a sentir aquilo dali que eu sentia na escola particular, com os alunos particulares. De uma outra forma bem maior e bem mais ampla de realização pessoal. Foi aí que a minha história começou a mudar, foi aí que começou a minha vivência com o CADEMUS de fato e aí pronto eu tive essa vivência em 2013.2. Aí 2013.2 como estagiário vivenciei, adorei, super positivo. E aí, quando foi em 2014.1, eu fiz a seleção pra ser bolsista do CADEMUS e aí eu consegui. E aí foi o ano que praticamente salvou a minha profissão, 2014 o ano que salvou a minha carreira musical (FÁ MAIOR).

Assim como no Estágio Supervisionado, nesta disciplina os alunos também fazem uso da plataforma SÓCRATES, no sentido de compartilhar e discutir experiências de ensino onde o aluno pode, por exemplo, ter acesso às experiências vividas por alunos que escolheram uma atividade diferente da sua e, assim, conhecer um pouco da experiência do colega. A seguir apresentamos comentários de alunos que optaram por estagiar junto ao projeto CADEMUS ²⁵ no semestre 2011.2 e através do SÓCRATES compartilharam suas experiências:

²⁵ Nesta época (2011.2), o projeto atendia no contra-turno 30 (trinta) alunos da Escola Municipal José Carvalho, pelo fato da mesma ser próxima da Casa José de Alencar, local onde as atividades de ensino de música eram realizadas.

Figura 7 – Relatos dos alunos na plataforma virtual SÓCRATES

Aluno 1: Enviado em: 23/11/2011 15:49:55 **Responder**

 Olá Pessoal! A disciplina de projeto especial vai muito bem. Estou um pouco apertado com a primeira fase da prestação de contas, mas estou feliz pelo tanto de coisas que estou aprendendo. Em relação à ação pedagógica, estou muito feliz com o nosso trabalho. Estou utilizando muito da minha experiência no estágio na escolha do repertório e as crianças estão cantando muito bonito. Iniciamos sempre com um aquecimento vocal bem divertido com a Priscila e depois algumas brincadeiras rítmicas com o Fernando do PET. Logo em seguida, ensaiamos o nosso repertório que é composto por três músicas: Minha canção, Eu sou o sol e Baião de ninar. Quando chega a hora da prática instrumental, as crianças sempre tentam trocar de instrumento, mas estamos controlando isso e impondo aqueles que escolheram seus instrumento a ficarem nele até o fim. Estamos nos preparando para um pequeno recital no dia 15 de dezembro, onde faremos uma festa de natal para as crianças e familiares.

Aluno 2: Enviado em: 26/11/2011 15:44:44 **Responder**

 Olá colegas e estimado Professor Doutor Pedro Rogério, nesta quinta feira ,o projeto começou com em outra sala de aula com a parte de musicalização e canto coral com a Priscila e o João Luiz, depois os alunos foram sendo distribuídos para as salas com aulas específicas (violão, Flauta, Violino, Teclado, Cavaco...) Enquanto rolava coral e musicalização, eu fui ajelitando a sala dos violões e preparando a parte teórica para ser ministrada pela primeira vez com os alunos, foi um desafio tendo em vista que são muito pequenos e eu não sabia se eles aceitariam bem com o corpo, damos sequencia aos estudos com os instrumentos. Como sempre, estou com os meninos que optaram pela flauta doce. Neste dia, fiz uma retrospectiva da aula anterior, relembRANDO as posições dos dedos da mão esquerda sobre os furos da flauta; mostrei os nomes das notas com a mão esquerda e fiz os meninos soprarem observando alguns detalhes quanto a embocadura do instrumento e o som emitido . Algumas crianças estavam desinteressada pela aula, outras mostravam-se interesse por aprender.

Aluno 3: Enviado em: 27/11/2011 22:53:23 **Responder**

 Olá a todos! No dia 24 de novembro do ano em curso, realizamos mais um encontro na Casa José de Alencar, com os alunos da Escola de ensino fundamental José Carvalho. Os trabalhos se iniciaram com aquecimento vocal seguido de exercícios de respiração e soffejo. Após essa preparação com o corpo, damos sequencia aos estudos com os instrumentos. Como sempre, estou com os meninos que optaram pela flauta doce. Neste dia, fiz uma retrospectiva da aula anterior, relembRANDO as posições dos dedos da mão esquerda sobre os furos da flauta; mostrei os nomes das notas com a mão esquerda e fiz os meninos soprarem observando alguns detalhes quanto a embocadura do instrumento e o som emitido . Algumas crianças estavam desinteressada pela aula, outras mostravam-se interesse por aprender.

Aluno 4: Enviado em: 29/11/2011 00:51:19 **Responder**

 Então pessoal, começamos nossas atividades no projeto especial, com as aulas de teclado. Primeiramente elas iam passando pelos instrumentos para conhecê-los. As crianças foram trazidas pelo João e estavam bem curiosas do que poderiam desfrutar. Passaram por mim quatro turmas de cerca de 6-7 alunos e começamos falando sobre que instrumento era aquele e a maioria falava 'teclado', alguns falavam 'piano'. Cada um foi à frente aprender como se liga o teclado e após isso fiz uma pequena audição de graves e agudos e eles em sua maioria reconheceram essas diferenças. Depois toquei uma nota e pedi, um a um para vir tocar a mesma nota que toquei. Por último deixei que explorassem os teclados, só não poderiam bater nem apertar os botões e rolou um verdadeiro concerto grosso. Mas ficaram bem animados. Fiquei feliz em saber que cerca de 12 alunos escolheram o teclado pra realizarem as atividades musicais. É preciso saber que haverá dificuldades e problemas a serem enfrentados, mas a recompensa será bem maior que isso. Quinta estaremos lá na CJA novamente, começando efetivamente as atividades dentro do projeto e se der tempo darei uma passada na rádio universitária para firmarmos a outra oficina com Nonato Lima. Se não puder passar na quinta marquei com ele via fone. Isso aí abratzos

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa.

Estes depoimentos correspondem à turma 2011.2, turma da qual pertenci durante os oito semestres de minha Licenciatura em Música na UFC. No caso, estávamos descrevendo nossas primeiras inserções com professores junto ao projeto CADEMUS, em que atendíamos uma turma infantil da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental José de Carvalho. Este foi o início do trabalho que hoje perdura na forma de um projeto de extensão universitária, oferecendo estrutura e certificação para seus 200 (duzentos) alunos matriculados.

Como já exposto anteriormente, compreendemos que o sucesso obtido nestes quatro anos de funcionamento é resultado de um *habitus* docente incorporado ou, em outras palavras, o conjunto de fatores que guiam as práticas pedagógicas de seus professores, fatores advindos de sua formação, somados à trajetória de vida de cada um. Estas práticas e concepções amplamente estruturadas são responsáveis pela baixa evasão discente, pelo bom desenvolvimento cultural e o letramento musical das crianças que passaram por este projeto, que, inclusive, atualmente, dão continuidade à sua formação em diversos projetos para jovens músicos em andamento na cidade de Fortaleza.

Analisaremos adiante como a formação e a trajetória dos professores entrevistados se configuram como importantes capitais simbólicos²⁶ refletidos em suas concepções e ações no projeto CADEMUS.

²⁶ Definiremos esse termo logo a seguir, na página 87.

5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CAPITAIS SIMBÓLICOS

5.1 Concepções pedagógicas à luz do conceito de capital simbólico

A partir da compreensão que alcançamos nos capítulos anteriores sobre as concepções de educação musical que ora foram incorporadas e fortalecidas — mas que também se formaram no campo musical da UFC no âmbito das práticas pedagógicas de canto coral e práticas musicais coletivas em projetos extensão —, consideraremos, no presente capítulo, tais concepções sob o ponto de vista teórico do conceito de capital e dos capitais relacionados por Bourdieu (2008, 1998, 1992, 1989, 1979).

Neste sentido, discutiremos principalmente os processos pelos quais as concepções pedagógicas em questão assumem os estados incorporados, objetivado e institucionalizado dos capitais escolar e cultural (BOURDIEU, 1998). Preliminarmente, contudo, é importante elucidarmos aspectos ideológicos e científicos que intervieram profundamente na construção das pedagogias modernas as quais subsidiam boa parte das concepções de educação musical que surgem no século XX.

Até o século XIX, observamos que as ideias pedagógicas são alicerçadas em algum sistema filosófico geral ou englobam um conjunto de correntes filosóficas que têm em comum o fato de derivarem a compreensão da educação de uma determinada visão de homem pela filosofia. A concepção humanista tradicional de educação, por exemplo, é marcada pela visão essencialista do homem, fortemente influenciada pelas filosofias de Platão e Aristóteles, que parte de uma natureza humana cuja característica fundamental é a racionalidade. A partir dessa herança filosófica, a concepção humanista tradicional encara o homem como um ser constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana (SAVIANI, 1995, p. 20).

Já a concepção humanista moderna, que abrange correntes como o pragmatismo, o historicismo, o existencialismo, a praxiologia e a fenomenologia, diferencia-se da concepção tradicional por esboçar uma visão de homem centrada na existência, no desenvolvimento da vida e da atividade humana. Para a concepção existencialista não há uma natureza humana imutável; esta é determinada pela existência e pelas escolhas do homem. Para o existencialismo, por exemplo, o homem, partindo de sua condição, deve se fazer, visto

que ele nada é enquanto não fizer de si alguma coisa, e esse fazer de si pressupõe um projeto e uma responsabilidade por toda a humanidade (SARTRE, 1987).

A partir do século XIX, verificamos que as bases filosóficas da educação começam a se transformar no decorrer do processo de cientificização, promovido em grande parte pelo positivismo, cujo trabalho teórico passa a determinar novas perspectivas às ciências humanas. Neste sentido,

A educação deixará de ser tanto um processo espontaneísta, dominado por intuições meramente espontâneas, quanto um processo explicável mediante recurso a categorias metafísicas transcendentais. Teoria da educação passa a significar teoria científica da educação, síntese de **leis de regularidade, necessidade e universalidade que sistematizam e unificam** a dispersão dos fenômenos empíricos [grifo nosso] (SEVERINO, 1986, p. 40).

A pedagogia, como disciplina científica, passa a gerar mudanças nos modelos positivos, tais como o escolanovismo, os métodos ativos, o construtivismo, o politecnicismo, mas tarda a se direcionar criticamente aos processos pedagógicos escolares e ao controle ideológico das teorias educacionais. Com efeito, sabemos que, em suma, os esquemas de sistematização e universalidade adotados pelas pedagogias igualmente são operações características da ideologia (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 37), através dos quais a naturalização de contradições sociais produzirá a divisão social do trabalho e uma escolarização reprodutivista. Produzirá, ainda, a universalização no plano cultural, desembocando na dominação das chamadas classes subalternas, desfavorecidas economicamente, etnicamente dissipadas e apáticas com relação aos seus direitos e valores culturais, classificados como inferiores diante da cultura erudita.

A cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos - jurídico, linguístico, métrico - e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática, por exemplo, os formulários, os impressos etc.). Por meio dos sistemas de classificação (especialmente de acordo com a idade e o sexo) inscritos no direito, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais, especialmente notáveis no caso da Inglaterra e do Japão, o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns, [...] contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional - ou, em linguagem mais tradicional, o caráter nacional. (É sobretudo por meio da Escola que, com a generalização da educação primária durante o século XIX, exerce-se a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação...) (BOURDIEU, 2008, pp. 105-106).

Ademais, cabe frisar que as ideologias são produzidas discursivamente, através de escritas sistematizadas pelos sujeitos, isto é, através de teorias. É através do discurso, nos

ensina a filosofia, que a ideologia ganha sistematicidade e coerência, engendrando uma lógica que unifica o pensamento, a linguagem e a realidade para, através dessa lógica, obter a identificação dos sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada (CHAUÍ, 1981).

Se um sistema ideológico visa justamente à unificação de pensamento na busca de uma ação conjunta e estruturante guiada por um determinado ideal — no caso das propostas de educação musical de Villa-Lobos e Zoltan Kodaly —, observamos ideais de democratização do conhecimento musical através da própria corporeidade do aluno (voz cantada) e de sua capacidade técnica instrumental, de sensibilização do aluno para a apropriação de sua cultura local e, principalmente, a crença de que todos são capazes de aprender e se expressar musicalmente na medida de seu interesse e capacidade fisiológica.

Neste sentido, o filósofo francês Louis Althusser (1985), ao tentar construir uma “teoria da ideologia” faz uma interessante observação de que o “sujeito”, em sua atuação social, surge então como uma figura paradoxal: em princípio, sujeito é aquele que se reconhece e é reconhecido, é o construtor de suas próprias ações, é livre, em outras palavras. Por outro lado, sabemos que o sujeito só se descobre sujeito dentro de um dado referencial ideológico, e que suas ações na verdade não são livres, mas estão inscritas em um código de ação definido por aquele referencial ideológico. O ato de tomar-se sujeito é pois um ato de “libertação” e um ato de “sujeição”, ao mesmo tempo.

É assim que percebemos a construção da imagem²⁷ dos professores aqui pesquisados pelo curso de Música de UFC, que preza pela formação do músico-educador cearense, por um lado, e, por outro, fornece, através de seu currículo, os referenciais teóricos e de grandes pedagogos musicais que se preocuparam com a relação entre a educação musical essencialmente democrática e a situação sócio-cultural de seus países ou localidades. Analisaremos essas influências incorporadas no item subsequente.

Partindo dos pressupostos ideológicos que envolvem quaisquer teorias que se propõem a explicar a realidade — principalmente no âmbito educativo, onde as teorias passam por aplicações concretas que se traduzem em modelos de ensino —, chegamos à questão curricular que não pode ser ignorada nesta reflexão acerca das concepções de educação.

Em primeiro lugar, compreendemos que o currículo, antes de se constituir um plano formal de ensino-aprendizagem, é uma construção que carrega princípios filosóficos,

²⁷ Silva (2014, p. 7), em trabalho intitulado *A docência diante do espelho: a relação entre autoimagem e prática docente*, afirma que a construção da imagem do “ser professor” na formação acadêmica está ligada diretamente a dois elementos: 1) a proposta curricular; 2) as vivências da sala de aula.

políticos e visões econômicas que refletem o processo de estratificação da sociedade. Em segundo lugar, na perspectiva crítica, o currículo é considerado instância que envolve uma operação de poder, ao organizar a cultura e selecionar os conteúdos educacionais (SILVA, 2007). Em terceiro, quando constatamos que, geralmente, as políticas pedagógicas não são elaboradas pelos educadores, talvez mais por administradores “curriculistas”, constatamos a relação fundamental entre educação, cultura e economia, na qual

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...], não é organizado através de um processo de seleção que recorre a fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses das classes e grupos dominantes (SILVA, 2007, p. 46).

Com isso, observamos que o currículo escolar no âmbito local é tributário do discurso docente na forma de concepções pedagógicas e consiste uma emanção do mesmo. O currículo, naturalizado no interior da escola ou de um projeto, como uma organização de disciplinas, orientações didáticas e ao mesmo tempo burocrática, possui vínculos mais profundos com a economia, a cultura, as ideologias — portanto, com as relações entre os grupos e as classes sociais.

Para iniciarmos a discussão no plano do conceito de capital, aproveitemos como exemplo a teoria do capital humano de Theodore W. Schultz, amplamente divulgada nas década de 1970, quando entrou em consonância com a ditadura militar no Brasil. Tal teoria, universalizada em função da escolarização pública, apregoava, por exemplo, que a educação deveria ser consumida por todos para que se tornasse um capital, um bem de consumo intermediado por um serviço público (PENNA, 2008, p. 124 *apud* FREITAG, 1980). Segundo Freitas e Bicas (2009, p. 106):

A aplicação dos princípios da Teoria do Capital Humano na educação ancorava-se na relação entre escolaridade e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização era como se cada indivíduo pudesse possuir um “passaporte” para obter maiores chances de bons empregos e conseqüentemente maiores salários.

Em posse desse entendimento, é possível visualizarmos os processos ideológicos citados pelos quais o sistema capitalista envolve a escolaridade, que, em períodos econômicos anteriores, chegaram a apresentar contornos de ilustração e distinção mais vinculados ao *status* social do que ao econômico. A educação, ou a quantidade de anos que um indivíduo

frequenta a escola, ou, ainda, os setores ou níveis escolares que o indivíduo frequentar podem determinar posições econômicas x, y, z, bem como a empregabilidade dos indivíduos.

É nesse panorama que a teoria de Bourdieu encontra substrato. Não para justificar a qualificação escolar ou caracterizar a economia, mas na construção sociológica, que, ao compreender a ideologia como sistema simbólico (BOURDIEU, 1989), traz para as interações humanas com este sistema o conceito de capital simbólico e suas categorias. Estes explicam não apenas os processos de dominação de classe mediados pela escolarização, mas o complexo de relações reais, perpassadas pela educação, pela socialização familiar, pela cultura e pelo poder. Segundo o autor:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transformada e legitimada, das outras formas de poder: só pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força [...] na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico [...] (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Estando demasiado além dos nossos objetivos uma discussão acerca do conceito de poder — contudo nos aproveitando da relação peculiar deste com o capital —, prosseguimos na definição de capital simbólico, que nos servirá para as caracterizações dos estados incorporado, objetivado e institucionalizado dos capitais culturais e escolares. De acordo com Bourdieu (2008, p. 107):

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor.

A partir dessa conceituação geral, avançamos para a compreensão de que as concepções pedagógicas investigadas no presente trabalho, provenientes de teorias pedagógicas, saberes da experiência e de práticas docentes cotidianas dos sujeitos da pesquisa, podem ser consideradas à luz do conceito de capital simbólico e das classificações pertinentes aos capitais culturais na medida em que expressam, por um lado, ideologias ou frações de ideologias em seu bojo, e por outro, se apresentam como propriedades simbólicas ou materiais, bem como categorias de percepção passíveis de atribuição de valores pelos seus portadores, professores do projeto CADEMUS. Por capital cultural, compreendemos:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com

sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 2007, pp.74-75).

Relacionado aqui às ideias pedagógicas e musicais concebidas e praticadas no CADEMUS, o conceito de capital experimenta a seguinte ampliação, de acordo com os valores subjetivos e objetivos expressos pelas concepções presentes neste espaço social:

Os capitais econômico, cultural e social e simbólico são os primeiros que visualizamos para entender os agentes em um campo estruturado, mas essa noção de capital deve ser ampliada para outras formas de acúmulo de valores subjetivos e objetivos como o capital escolar que transmite um conjunto de regras de convivência, noções hierárquicas para os indivíduos que passam anos mergulhados nesta instituição. O conceito de capital nos permite analisar como os valores objetivos e subjetivos são acumulados e transferidos, herdados, capitalizados ou dilapidados, conforme o espaço social (ROGÉRIO, 2011, p. 38).

Analisando as concepções de educação musical dos professores como capitais culturais incorporados ao longo de suas trajetórias formativas e, posteriormente, de maneira categórica (conceitual e prática) no curso de Licenciatura em Música da UFC, através das experiências curriculares, podemos observar como a incorporação deste capital determina as estratégias adotadas em suas ações pedagógicas.

5.2 Capitais culturais dos professores

Aos capitais culturais correspondem três estados relacionados por Bourdieu (2007). Por meio destas categorias, analisamos os capitais identificados no discurso dos professores entrevistados.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Iniciando pela descrição dos capitais culturais objetivados, os quais são caracterizados na forma de bens adquiridos, recebidos ou herdados pelos familiares, de acordo com 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 [...].

Identificamos no relato do professor Fá Maior a existência de tais bens e *transmissões de valores e competências* no contexto familiar e, a partir destas relações, a formação do gosto e da cultura musical:

E aí meu pai viu essa tendência aí ele me ajudava que ele comprava o instrumento pra mim. Então o primeiro instrumento que eu comecei a tocar que era um tecladinho desse tamanho. Quem me deu foi meu pai e aí eu nem tocava e simplesmente ele me deu. E aquilo dali foi o instrumento que abriu a minha porta pra minha prática musical de fato né. E aí também de uma certa forma meu pai me influenciou muito nesse sentido da compra, da escuta de coisa nova. Até hoje o meu pai quando ele viaja ele escuta uma banda diferente, um músico diferente ele pega traz esse cd pra mim. Ele gosta muito de aumentar a minha carga musical (FÁ MAIOR).

Com relação à professora Musicarte, a percepção do valor de uso, e não a posse individual dos capitais culturais objetivados, configura a transmissão das competências musicais no contexto familiar por tais capitais. O relato exprime o deslumbramento da criança com os instrumentos musicais utilizados pelos irmãos e, ao mesmo tempo, o distanciamento imposto pela falta de recursos da família para a compra dos mesmos. Revela, ainda, a concepção familiar de que o aprendizado musical não era destinado às mulheres.

Meu irmão tocava tuba e o outro tocava trompete. Eu achava o trompete encantador e como a nossa família era muito humilde, os meus irmãos eles dificilmente levavam os instrumentos pra casa e quando levavam jamais eu podia pegar, lógico. Eles também se envolviam muito com violão, mas era sempre, somente meus dois irmãos. [...] E aí eu comecei a gostar muito de música e como eu via que a minha mãe não achava legal uma menina se envolver com instrumentos que era coisa da época e eu não conseguia mudar aquilo (MUSICARTE).

O resultado excepcional de tal transmissão e inculcação da competência musical masculina, (exclusiva, aliás) para a prática instrumental é o de não ter impedido que a professora se aproximasse do aprendizado de flauta e saxofone, ainda que não a permita se identificar como instrumentista. Isto comprova, mais uma vez, o poder da socialização primária na construção da identidade.

Desafiador foi a flauta. Eu fiquei com muito medo da flauta, mas foi um desafio que depois assim foi só eu cheguei perto da turma... [...] Aí quando o Renan veio com

essa proposta, eu disse mais aí não dá pra mim, não sei o quê. Eu achei assim que foi um desafio quebrei uma barreira, instrumento. Primeiro por ser instrumento. Como eu já te falei, eu sou do canto, não sou instrumentista. Hoje eu toco sax, mas eu não me considero instrumentista. Então o desafio foi o momento que eu tive que. E agora esse ano que eu tive que incluir a flauta dentro da musicalização. Pra mim tá sendo um desafio. Não que eu não domine até o ponto de fazer, mas porque eu não me vejo como instrumentista (MUSICARTE).

No relato do professor Kazoo verificamos uma situação dessemelhante com relação à apropriação ou posse de capitais objetivados durante a socialização primária. Desde a primeira infância, o professor Kazoo relata um contato permanente e progressivo com diferentes tipos de instrumentos musicais.

Eu comecei a minha vida musical aos sete anos. [...] meu primo entrou pra banda de um colégio e tava tocando sopro, ele tocava trompete, me ensinou algumas coisas e me ensinou também a tocar flauta doce e aí eu peguei essa flauta, comprava aquelas flautinhas de um real, dois reais na época, eu ficava tocando, tentava compor algumas coisas, a pegar a música mesmo de ouvido era assim que acontecia. [...] Aos doze anos, treze anos eu fui ganhar meu primeiro violão porque o pessoal do colégio resolveu fazer uma banda, me botaram pra ser baterista. Eu falei pra minha mãe, minha mãe não gostou da ideia porque era muito cara a bateria e aí me deu um violão e eu comecei a tocar o violão nessa época, mas nesse entremeio aí, no colégio eu tinha muita vivência com percussão mesmo de batucada com os amigos (KAZOO).

Faz-se importante discutirmos as distinções entre os sujeitos relativas à apropriação de capitais culturais. Do ponto de vista da teoria bourdieisana, o capital cultural se comporta como um conjunto de recursos que permite ao indivíduo, dependendo de seu volume e também da rede de relações sociais que possui, a conquista de outros tipos de capitais — nos termos de Bourdieu (2007), a conversão e a reconversão em capitais economicamente mais rentáveis. Entendido como este conjunto de recursos que os indivíduos podem mobilizar em suas estratégias educativas e profissionais, o conceito amplia a compreensão da estrutura social, ou seja, o capital cultural

é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais (SILVA, 1995, p. 24).

Na análise das constituições dos *habitus* dos professores, observamos a composição dos mesmos pelos diversos capitais incorporados pelos sujeitos em suas trajetórias. Segundo Bourdieu (2007, p. 74), a maior parte das propriedades dos capitais

culturais são incorporadas (torna-se um *habitus*) e estão ligadas ao corpo, “um ter que se tornou ser”. Esta é a característica fundamental do capital cultural em estado incorporado.

Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 2007, p. 75).

De acordo com esta conceituação, nos parece evidente que os capitais culturais incorporados pelos professores são recursos de diversas modalidades cognitivas, motoras, emocionais, espirituais e estéticas que definem os agentes singulares desta pesquisa. E que nos concederam a oportunidade de registrar tal singularidade:

A gente vai ajudar o aluno a entender, a caminhar junto com a gente. Eu fiz isso bem assim.. como foi? Eu peguei uma música, peixe vivo, por exemplo, “como pode um peixe vivo viver fora d’água sem a sua companhia?” então aqui é o mar, nós estamos no mesmo mar, nós somos vários peixinhos e a gente tem que andar juntinho pra se proteger e pra aprender, juntos a gente vai aprender tudo. E se alguém ficar pra trás a gente volta, pega esse alguém e traz pra gente. Então é uma forma de “Ah”, por exemplo, o aluno tal não conseguiu aprender. Gente vamos tentar ajudar o nosso amiguinho? O trabalho que eu desenvolvo no coral passa a voz das crianças. No coral eu tenho uma diferença de idade bastante gritante. Eu tenho alunos de dezesseis, tenho alunos de onze, diferença grande né? Tenho de nove anos. Então assim, o quê que a gente faz? Quando os menores estão com dificuldade os maiores cantam a voz dos menores. Então todo mundo canta a voz dos menores. É uma forma de se ajudar. O contrário a gente faz a mesma coisa, a gente tenta na altura deles, lógico. E outra coisa agora no coral, explicando o coral. O quê que eu pensei? Eu adoro fazer arranjo. Mexer com artes você quer fazer tudo. Como é que... eu pensei assim puxa vida o coral esse ano veio pra mim. Então eu fiquei Ana Maria o coral vai ser seu... então eu pensei como é que eu vou fazer um arranjo pra essas vozes, aí eu pensei, perguntei “Gente, a gente vai trabalhar a primeira canção de ouvir pra eles ciranda”, deu certo, fiz um arranjo bem bonitinho, uma voz pertinho uma da outra, deu certo, ficou lindo. A segunda, os meninos maiores “Professora a gente pode cantar Epitáfio?”. Epitáfio é uma música que não é muito fácil. Daí eu disse “pode”. Aí perguntei os menores, agora como é que a gente vai fazer um arranjo pro Epitáfio? Então o quê que eu fiz? “Gente, vamos ver se a gente conhece essa canção, tá certo?” Aí o João Paulo pegou o violão, começou a tocar e a gente começou a cantar Epitáfio. Então eu vi que os menores eles cantavam uma oitava, acima do que os maiores tavam cantando? Então eu peguei e fiz o arranjo assim. Eles que me ajudaram a fazer (MUSICARTE).

O terceiro e último estado de capital cultural, definido como institucionalizado (BOURDIEU, 2007), é composto pelos diplomas os certificações escolares que permitirem a conversão por seus portadores em cargos e salários. São títulos que certificam a competência dos professores para o ensino nas instituições, realizando a “alquimia social” necessária aos

procedimentos rigidamente institucionalizados da educação formal. Esta forma de capital encontra-se, por sua natureza cumulativa, em estado objetivado:

A objetivação garante a permanência e a cumulatividade das aquisições, tanto materiais como simbólicas, que podem assim subsistir nas instituições sem que os agentes precisem recriá-las, de forma contínua e integral, por uma ação expressa; mas, como os lucros das instituições são objeto de uma apropriação diferencial, ela assegura também, inseparavelmente, a reprodução da estrutura da distribuição do capital que, sob suas diferentes espécies, é a condição desta apropriação e, ao mesmo tempo, a reprodução da estrutura das relações de dominação e dependência (BOURDIEU, 2008, p. 193).

Assim, mediante tais procedimentos institucionalizados e relações de dominação expressas pelas hierarquias do mundo do trabalho, os professores aperfeiçoados e habituados aos ambientes de formação da UFC, tais como o PET, o PIBID e o próprio CADEMUS, ingressam nas carreiras de educadores musicais:

O CADEMUS eu já conhecia praticamente desde o início porque nós éramos do PET e a gente viu você montando o projeto. Eu não era um dos bolsistas que vinha pra cá, eram outros bolsistas. Eu fazia outra coisa no PET, mas a gente sempre sabia o que acontecia aqui e aquilo fascinava demais. [...] Já a minha entrada para o CADEMUS hoje no Jacques Klein aqui, acho que no oitavo semestre o professor Gerardo montou uma seletiva, então quem quisesse ser professor de música mande um e-mail e tal. Aí eu mandei um e-mail pra ele e ele repassou pra Bia, a Bia viu o currículo e me chamou pra seleção. Eu fiz uma seleção e no caso passei, podemos dizer assim e aí ela marcou uma aula experimental, pra eu dar uma aula experimental e pra minha felicidade foi de musicalização, que é uma coisa que eu já tava bem ambientado. [...] Pra mim foi uma coisa muito boa porque eu coleí grau na segunda-feira, duas semanas depois ela me ligou e na quarta semana eu já tava dando aula aqui no Jacques Klein (KAZOO).

5.3 Referenciais teóricos incorporados pelos professores

No decorrer de nossa análise do material coletado através das entrevistas e questionários, foram identificadas algumas referências destacadas pelos professores sujeitos desta pesquisa. Analisaremos aqui quatro pedagogos mais citados pelos professores como referencias teóricos utilizados em suas práticas. São eles: Hans Joaquin Koellreutter, Zoltán Kodály, Carl Orff e Elvira Drummond. Destes quatro pedagogos citados, iniciamos nossa análise com aquele que mais se vincula ao curso de Música da UFC, pela proximidade estabelecida na sua trajetória docente com o contexto do ensino de música no Ceará: Hans Joaquin **Koellreutter**.

Na década de 1980, por ocasião de um curso em evento apoiado pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) chamado *NORDESTE - Encontros Musicais da UFC*,

recebemos a visita deste renomado pedagogo musical, que observou o seguinte contexto:

Falando com franqueza, confesso que constituiu surpresa para mim o baixo nível cultural dos estudantes que participaram do curso, fato este que, mais uma vez, me fez sentir a problemática sócio-cultural do Nordeste em relação aquilo que, comumente, se chama arte musical. Contribuir para a superação dessa situação, contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência, do juízo crítico, da faculdade de comunicação, contribuir para o desenvolvimento, enfim, da personalidade humana do nordestino – e, de maneira alguma, a promoção de assim chamados talentos musicais – deveria ser, a meu ver o objetivo primordial do trabalho a ser iniciado em Fortaleza (Carta enviada a Maria Izaíra Silvino Moraes, em 18 de agosto de 1982).²⁸

Notamos aqui um pedagogo preocupado com um tipo de formação musical bem específica, não no sentido técnico espetacularizado do músico profissional, mas no sentido da formação humana, nas possibilidades de emancipação que a arte musical promove ao ente humano. Nesta ocasião de encontro entre Moraes e Koellreutter, Moraes (1993, p. 61) afirma que:

Koellreutter, aí, tinha em mente a desalentadora situação da formação do pedagogo, de todo pedagogo. Deveria chegar à escola comum, aproveitar os poucos e excelentes professores já existentes, organizando, “em caráter permanente, cursos básicos de música, cursos de treinamento auditivo, teoria elementar e história, cursos atualizados e adaptados à realidade cultural (não só musical) do Nordeste, em termos de ensino interdisciplinar”. Passando da formação do pedagogo, deveria chegar a cada escola. A arte, as possibilidades da arte na vida das pessoas, as experiências artísticas deveriam ser socializadas e isto como uma ação de guerra, como uma vontade política de superação dos problemas culturais de nossa região.

Em suas próprias palavras, Koellreutter afirmava o potencial humano da música, entendendo o fazer musical como uma fonte rica de sensações e estados de espírito que podem ser vivenciados coletivamente, de forma livre e criativa, preocupando-se não com a formação de grandes músicos, mas sim nos tipos de homens e mulheres que seria desejável desenvolver para que o planeta fosse um lugar mais harmonioso e as pessoas mais felizes. Segundo ele, faz-se necessário:

não orientar apenas para a profissionalização de musicistas, mas aceitar a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de

²⁸ Este trecho da carta dirigida a Izaíra Silvino encontra-se na Dissertação da mesma. Fonte: MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador**: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem ou um passeio coletivo. Fortaleza, 1993. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFC, 1993.

trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão [...] (KOELLREUTTER, 1998, p. 43).

Brito (2001, p. 27) reforça que Koellreutter vislumbrou na educação (com e pela música) a possibilidade de criar uma nova consciência, em oposição à que nascia na Europa e à que se entevia no Brasil, com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Koellreutter instituiu no Brasil os cursos de férias e criou o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador. Formou músicos, compositores, levou o *jazz* e a música popular para a escola de música, sempre instigando, provocando, ensinando e estimulando o pensar.

Koellreutter (*apud* KATER, 2001, pp. 249-250), no Manifesto da Música Viva de 1945, ressaltou o papel da educação musical:

Colocamos acima de tudo a educação, considerando-a a base para qualquer evolução no terreno artístico. Educados na mística do ‘ego’, no conceito da individualidade, fomos preparados para viver numa organização social decadente. Resulta dessa educação um nível coletivo baixo com apenas alguns valores individuais, que se distanciam cada vez mais da compreensão da maioria, segregando-se em elites prejudiciais à coletividade e à evolução da humanidade. Combateremos, portanto, a educação que visa a formação de tais elites e exigimos em primeiro lugar uma educação que vise um alto nível coletivo, condição essencial a toda evolução que permita a massa compreender as manifestações do espírito humano. A técnica desenvolveu tremendamente as possibilidades de divulgação das manifestações do espírito humano. Muitas vezes, porém, a técnica foi além das possibilidades de assimilação do homem, porque a educação não se desenvolveu paralelamente. [...] Em face dessa situação consideramos essencial para o ensino musical: 1. educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades de coletividade; 2. combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogma; 3. reorganizar os meios de difusão cultural.

Observa-se que o método defendido por Koellreutter “era não ter método. O método fecha, limita, impõe [...] e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além) (*apud* BRITO, 2001, p. 29). A superação do currículo fechado era umas das principais metas de Koellreutter. Brito (2001, p. 31) destaca que Koellreutter, nos cursos de atualização pedagógica, orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”, “aprender a apreender do aluno o que ensinar”. Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é sempre o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32).

Brito (2001, p. 35) também ressalta a preocupação de Koellreutter na realização de constantes diálogos entre educador e educando, possibilitando uma abrangência de conteúdos, visando ao desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos, ou seja, uma metodologia diferenciada das vivenciadas pelo contexto de educação musical brasileira.

A metodologia de Koellreutter consistia em trabalhar partindo sempre do aluno. O assunto da aula seria resultado de um diálogo entre os dois pólos, clientela e professor. Para motivar os alunos que não faziam perguntas iniciais, uma situação de polêmica e de improvisação deve ser o principal papel do educador (*apud* BRITO, 2001 p. 40). O professor FÁ MAIOR quando descreve suas ações pedagógicas destaca esta concepção, na seguinte passagem:

[...] Então geralmente, em resumo, de musicalização e de teclado, eu começo a perguntar: “O quê que você gosta de escutar? Através do quê que você escuta a música?”, “Se é no rádio? Se é com os pais?”, “Se você escuta música com pais, por que que você veio pra cá pro CADEMUS, vontade de tocar?”. E a partir daí que eu vou começando a moldar as minhas aulas pra poder atender as necessidades daquele grupo, e de uma certa forma eu consegui entrelaçar o que o grupo quer com o que o CADEMUS quer, e aí fazer com que o grupo se apaixone pela música e pelos conteúdos que eu vou mostrando. E a gente vai debatendo, construindo as lógicas (FÁ MAIOR).

Assim como Koellreutter, Zoltán Kodály também acreditava que a música se destinava a desenvolver o intelecto, as emoções e toda a personalidade do homem. Não podia ser um brinquedo, um luxo para uns poucos escolhidos. Música é um alimento espiritual para todos, por isso ele estudou uma forma de fazer com que todos pudessem ter acesso à boa música e levou esta ideia à frente como uma verdadeira missão.

Como ele queria se comunicar com as grandes massas, sempre insistiu na tonalidade, harmonias consonantes e em ser facilmente compreendido. Diferentemente de Koellreutter, não aderiu às correntes como dodecafonismo nem às técnicas eletrônicas de composição. Ele buscava o novo dentro do simples, não na complexidade.

Ele sustentava que, na música, assim como na linguagem e na literatura, um país deve começar com a língua musical nativa, que, para ele, era a canção folclórica, e através dela ir expandindo até alcançar a compreensão da literatura musical universal.

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 (PARENTE, 2015, p. 51).

Considerava o canto fundamento da cultura musical. Para ele, a voz é o modo mais imediato e pessoal de nos expressarmos em música. Mesmo o acompanhamento harmônico é feito por vozes, pois o método enfatiza o canto coral. O canto não é apenas um meio de expressão musical; ele ajuda no desenvolvimento emocional e intelectual também.

Para ele, quem canta com frequência obtém uma profunda experiência de felicidade na música. Através das nossas próprias atividades musicais aprendemos conceitos como pulsação, ritmo e forma da melodia. O prazer desfrutado encoraja o estudo de instrumentos e a audição de outras peças musicais. Ele não era contra o aprendizado de um instrumento e não achava que o canto deveria suplantar a instrução instrumental; ele insistia é que o canto deveria preceder e acompanhar o instrumento.

“Temos que educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ganhar um instrumento depois que ela já sabe cantar. Seu ouvido vai-se desenvolver somente se suas primeiras noções de som são formadas a partir de seu próprio canto, e não conectadas com qualquer outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto” (FERNANDES, 1999).

Já o trabalho de Carl Orff é baseado em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objeto que esteja à mão. Estes instintos são direcionados para o aprendizado, fazendo música e somente depois partindo para ler e escrever, da mesma forma como aprendemos nossa linguagem. Orff busca “desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência, esta sim, a base do processo” (GOULART, 2000).

Os poemas, rimas, provérbios, jogos, ostinatos, canções e danças usados como exemplos e como material básico podem ser tradicionais, folclóricos ou composições originais. Falado ou cantado, o material pode ser acompanhado por palmas, batidas com os pés, baquetas e sinos. Existem também os instrumentos especiais para o método, que são xilofones de madeira e *Glockenspiels*,²⁹ que oferecem como atrativo a facilidade de se

²⁹ O *Glockenspiels* é um instrumento musical-percussivo. Um tipo de xilofone adaptado para o uso de crianças. Seu nome em alemão traduz-se como “jogo de sinos”.

controlar as notas disponíveis (é só remover uma ou mais placas) e também a produção imediata do som.

A experiência melódica parte da terça menor para a pentatônica, passando depois à hexafônica com a inclusão do quarto grau e, somente então, trabalhando a sensível³⁰. Destina-se a todas as crianças, não buscando os talentos privilegiados. Há um lugar para cada criança e cada uma delas contribui de acordo com sua habilidade.

Muitos de seus alunos não tinham qualquer conhecimento musical prévio. Por isso, ele enfatizava o uso de sons e gestos corporais para expressar o ritmo e a voz como primeiro e mais natural dos instrumentos. Importantes também eram os tambores, em toda a sua vasta gama de tamanhos, formas e sons. Seguindo esta concepção, o professor Kazoo comenta na entrevista sua forma de trabalho com a turma de musicalização do projeto CADEMUS:

Essa questão do ritmo eu acho que o aluno tendo uma aula boa, aquela primeira aula, aquele contato legal ele vai se apaixonar pela música e é legal [...] e depois disso a gente vai adicionando outras coisas. Como eu tenho duas turmas de crianças, a parte teórica, ela tem que ficar um pouquinho de lado. A gente tem que trabalhar mais com essa parte do encantamento, do lúdico. Essa parte lúdica tem que tá sempre a florada, você tem que tá sempre se renovando, mostrando coisa nova pra ganhar a confiança dos alunos. Isso aí é essencial (KAZOO).

As aulas têm um ambiente não competitivo, no qual uma das maiores recompensas é o prazer de fazer boa música com os colegas. Somente quando as crianças sentem vontade de anotar o que elas inventaram é que se introduz a escrita e a leitura.

Identificamos na professora Musicarte alguns traços do pensamento de Orff quando ela afirma também sua intenção lúdica ao se trabalhar com crianças, priorizando a experiência musical anterior ao ensino teórico, através de adaptações e criações de estórias para ensinar técnica vocal e utilizando o grafismo infantil³¹ antes de introduzir os símbolos musicais.

Então eu comecei a perceber que as crianças gostavam de desenhar e cantar, de pintar e cantar, de dançar e cantar, de representar os personagens da canção. Eu gosto muito de fazer assim, de pedir pra que as crianças desenhem o som que ela está ouvindo, para a partir dali eu mudar aquela ideia, colocar a figura musical só mais na frente (MUSICARTE).

³⁰ Em teoria musical, a **sensível** é uma nota que tende a resolver meio tom acima ou abaixo, dentro do sistema tonal. Por exemplo: na tonalidade de Do Maior existem duas sensíveis, as notas 'Si' e 'Fa', sendo que a primeira resolve meio tom acima, na nota 'Do', e a segunda resolve meio tom abaixo, na nota 'Mi'.

³¹ A criança antes de ter acesso à escrita, quer dizer, de uma apresentação formal das primeiras letras durante o processo de alfabetização, já tem contato com o sistema de representação gráfico conhecido como rabiscos e grafismo infantil.

Para Orff, a improvisação deve ser introduzida logo nos primeiros estágios, de forma orientada e controlada. A criação representa uma experiência musical prazerosa que deverá continuar por toda a vida. A aprendizagem só faz sentido se trazer satisfação para o aprendiz e a satisfação vem da habilidade de usar o conhecimento adquirido para criar. Tanto para o aluno como para o professor, a metodologia Orff é um tema com infinitas variações. Vale salientar que Orff, assim como Kodály, se baseava na música tradicional e folclórica de seu país para impulsionar o aprendizado das crianças.

Agora voltemos nossa atenção para o Ceará, onde encontramos uma pedagoga musical que utiliza a literatura aliada à música como método de ensino das bases do conhecimento musical. Estamos falando de Elvira Drummond, uma das referências marcantes no ensino musical para crianças. Licenciada em Artes, Bacharel em Piano e Mestre em Literatura, a professora aposentada pela UFC, em seus cursos e palestras, exerce constante diálogo sobre os processos criativos em trabalhos artísticos com crianças.

Para Elvira, o processo de criação é uma busca de soluções. Se na ciência o objetivo é atingir determinados resultados, na arte seria a obtenção do equilíbrio estético. Para isso, ela propõe que os professores trabalhem além da didática e do objetivo técnico-musical, explorando também o sentido estético. “Antes de explicar o que é um acorde, é preciso fazer a criança cantar”,³² comentou, acrescentando que obras destinadas ao público infantil devem instruir e divertir.

Há nas crianças, sobretudo dos cinco aos sete anos, um impulso natural para trovar, atentando especialmente para a fluência rítmica e o uso de rimas, transformando a linguagem, desse modo, numa grande brincadeira sonora (DRUMMOND, 2004 p. 84).

Ao longo da carreira, seu trabalho de criação teve duas fontes: os alunos e os filhos. Com os primeiros, observava as interações coletivas; já em casa, podia ver os desdobramentos espontâneos de suas propostas pedagógicas. “Eu sabia que quando meus filhos batiam o garfo no copo, estavam refletindo o 'Sambinha de uma nota só' (uma de suas músicas), mas não tinha como saber isso dos alunos. Era provável que fizessem o mesmo”, argumentou.

³² Citações retiradas da palestra *Processos criativos em trabalhos artísticos com crianças*, proferida por Elvira Drummond, em 15 de maio de 2013, por ocasião de encontro do projeto CASA (Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa), na UFC, Auditório da PROGRAD.

Autora de livros como *Meu gato toca pandeiro e Minha flauta não pode faltar*, Elvira Drummond busca criar obras com a intenção de possibilitar o trabalho em escolas básicas, não apenas de música. Outros objetivos são oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade estética e fornecer um leque de possibilidades às crianças, brincando com elementos dentro de estórias e canções, colocando-as como atuantes no processo.

Esta visão educativa se encontra incorporada pela professora Musicarte em sua técnica de ensino de canto no projeto CADEMUS. A professora atenta para a dificuldade que encontrava de ensinar técnica vocal para crianças, se utiliza de contos interativos, levando seus alunos a realizarem exercícios, que, de outra maneira, seriam difíceis de explicar ao público infantil, que, em sua maioria, prefere se expressar através da imaginação.

[...] foi quando em 2011 eu pensei: eu posso! Eu vou criar uma estória, aí então eu criei a estorinha do Joaquim o camaleão brincalhão, eu fiz um livro, eu sou desenhista, desenhei o livro, ilustrei ele inteiro, todo bonitinho, todo manual, e no final tem uma partitura de uma canção que eu fiz também. Esse foi meu primeiro. Ele incentiva as crianças a fazerem uma técnica vocal já que o camaleão ele vai fazendo... eu vou lendo e as crianças vão fazendo os movimentos do Joaquim, ou seja, agora nós vamos... gente eu trouxe uma estorinha pra vocês! Vocês ouviram falar no Joaquim? Quem é Joaquim? - Eu não! Aí começa Joaquim camaleão brincalhão, a floresta inteira adorava quando o Joaquim aparecia [...] Então cada cor que o Joaquim adquiria, o camaleão muda de cor, cada cor ele fazia um barulhinho diferente ou ele começava se esticando. [...] ele já chegava se esticando e a bicharada ia toda atrás do Joaquim. Os movimentos que o Joaquim vai fazendo as crianças vão fazendo [...] (MUSICARTE).

Para Drummond (2004), a música trabalhada juntamente com literatura infantil é, portanto, “uma forma magistral de exhibir o mundo para a criança, que, através de um espaço ficcional, experimenta, ajusta e altera condutas”. Percebemos que estes referenciais se completam para gerar nos professores um sentido amplo de formação musical. Suas aulas buscam o envolvimento lúdico e criativo no sentido de um despertar constante na criança de seu potencial artístico e, pouco a pouco, os resultados deste trabalho vão aparecendo no canto afinado e no êxito das apresentações coletivas e individuais de instrumento, como cita o professor Kazoo:

[...] outra parte muito boa que é a de ver os seus alunos tocando. Isso aí é sensacional. E ver o seu aluno tocando afinado, cantando afinado. As vezes você pega uma turma, e isso aí é clássico, todo professor de música já passou por isso, de uma primeira aula... Aí vai fazer um dó, ré, mi, solfejar, e sai aquela coisa bem estranha, e aí você vê que com os exercícios, com a vivência isso melhora. Uma coisa muito interessante que aconteceu aqui, nós estávamos produzindo um videoclipe de uma turminha minha e eu gravei fazendo um aquecimento e quando eu fui ouvir, cara, totalmente afinado! Eu, putz cara, isso é sensacional! Uma coisa boa é que eu tava vendo do lado da minha mãe e eu fazia o primeiro o exercício só, fá, mi, ré, dó e a minha mãe... – “vai mulher, tenta aí fazer!” E ela não conseguia afinar.

E as crianças de sete anos, oito anos afinando. Isso aí é muito gratificante [...] tinha uma aluna lá que ela não vivia, ela não gostava da aula, ela sempre ia sonolenta, não queria fazer os exercícios e ela foi melhorando, e no dia da apresentação ela tava uma exímia pianista! Olhando pra frente e tocando, nem olhava pro teclado. E no meio da apresentação ela olhou pra mim, tipo, -“tô arrasando aqui, vai dá certo!”. E foi nesse momento, todas as aulas, mesmo ela não querendo participar, tava... alguma coisa ficava com ela. Isso aí foi realmente... fiquei com meu olho cheio de lágrima. Que legal. E deu certo. A apresentação foi um sucesso (KAZOO).

Encerrando a análise dos referenciais teóricos utilizados pelos professores, gostaríamos de elencar as principais características e funções destes pressupostos no universo conceitual. Em primeiro lugar, descrevemos no início deste capítulo o contexto no qual a pedagogia passou a ocupar um novo espaço epistemológico na modernidade enquanto disciplina científica. Assim verificamos o surgimento e a sucessão das correntes pedagógicas humanistas nos séculos XIX e XX. Logo, compreendemos que as concepções de educação musical estudadas são sempre tributárias de alguma pedagogia ou pedagogias que se encontram entrelaçadas às outras disciplinas.

Os pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com sociólogos (aprendizagem nas instituições), com antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas). Sobre isso, pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo se sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. No centro das reflexões musicais, estão os problemas da apropriação e transmissão da música. [...] Em função dos homens serem afetados, e da música estar no ponto central, resulta na perspectiva das respectivas disciplinas das ciências humanas, sociais e culturais orientações temáticas interdisciplinares (SOUZA, 2000, p. 62).

Em segundo lugar, observamos que o agrupamento de pedagogias em contextos amplos e específicos dá origem ao fenômeno curricular, ao qual as Artes (por sua vez, a educação musical) estão submetidas enquanto conhecimentos que recebem seleções, organizações em conteúdos e sistematizações de ensino.

Percebemos, igualmente, que o currículo sempre reflete uma cultura e também os perigos de uma cultura unidimensional, ideológica. Por outro lado, observamos que a ideologia não pode ser apenas considerada sob o ponto de vista avaliativo (GEERTZ, 2008) das distorções que promove política e socialmente, mas o enfoque do ponto de vista extrínseco da ideologia fornece pistas importantes, fontes de informação para a compreensão dos fenômenos culturais e educativos. De acordo com Geertz (2008, p. 121):

Quaisquer que sejam suas outras diferenças, tanto os símbolos ou sistemas de símbolos chamados cognitivos como os chamados expressivos têm pelo menos uma

coisa em comum: eles são fontes extrínsecas de informações em termos das quais a vida humana pode ser padronizada — mecanismos extrapessoais para a percepção, compreensão, julgamento e manipulação do mundo. Os padrões culturais — religioso, filosófico, estético, científico, ideológico — são “programas”: eles fornecem um gabarito ou diagrama para a organização dos processos sociais e psicológicos, de forma semelhante aos sistemas genéticos que fornecem tal gabarito para a organização dos processos orgânicos.

Em terceiro lugar, identificamos o processo de apropriação dos referenciais teóricos como um processo de incorporação de capitais culturais ao longo das trajetórias pessoais e curriculares dos sujeitos no curso de Música da UFC. Ao analisarmos as concepções de educação musical como formas de capitais culturais incorporados no ensino superior, compreendemos que tal incorporação “indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo” (SILVA, 1995, p. 27). Com relação aos estados dos capitais identificados no discurso dos sujeitos desta pesquisa, verificamos que os mesmos correspondem às classificações de capitais objetivados, incorporados e institucionalizados (BOURDIEU, 2007).

Por fim, compreendemos que estes professores ainda estão em processo de formação continuada de suas práticas na medida em que se assumem educadores e que novos referenciais podem se manifestar. Porém, os fundamentos de suas concepções e práticas advindas de seus capitais incorporados encontram-se postos no que até o presente momento estudamos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apanhar o que tu mesmo jogaste ao ar nada mais é que habilidade e tolerável ganho;
Somente quando, de súbito, tens de apanhar a bola que um eterno comparsa de jogo arremessa a ti, ao teu cerne, num exato e destro impulso, num daqueles arcos do grande edifício da ponde de Deus: Somente então é que saber apanhar é uma grande riqueza, não tua, de um mundo.

(R. M. Rilke)

A presente Dissertação versou sobre as concepções de educação musical no contexto do projeto Casa de Estudos Musicais (CADEMUS), a partir de um estudo de caso, tendo como sujeitos três professores em exercício no projeto. Ao fim desta trajetória, observamos com felicidade intelectual³³ o apurado de nossos questionamentos iniciais na forma dos resultados objetivados e desdobramentos dos primeiros.

Iniciamos a pesquisa com a seguinte inquietação: *como se forma um professor de música?* Ou melhor, *como me formei um professor de música?* Lembrando que não é possível nem desejável isolar a subjetividade do pesquisador da pesquisa, subjetividade esta que guarda e direciona as perguntas mais urgentes de seu objeto, as perguntas íntimas foram: *qual a crença³⁴ de um educador musical comprometido com seu trabalho?* Finalmente: *quais as concepções que o formam, que lhes conferem convicção para a docência?*

Nesse sentido, construímos o objeto da pesquisa e nossa relação com ele partindo de uma abordagem indutiva, considerando alguns dados particulares de uma determinada formação, tendo em vista compreender os princípios, as concepções de outras formações. Os dados preliminares foram estes:

[...] destaco quatro concepções herdadas a partir de minha formação no curso de Música da UFC:

- 1) A não discriminação por aptidão de nenhum discente que queira iniciar seu aprendizado musical em qualquer espaço formativo (escola, conservatórios, universidades, praças, botequins etc...);
- 2) A validação da aprendizagem musical que pode e deve ser uma experiência coletiva, valorizando nossa experiência através da presença do outro;
- 3) A estimulação de diversas formas corporais e instrumentais de se produzir música, abrindo um leque de possibilidades experienciais com a diversidade de instrumentos e sonoridades existentes;

³³ Para Aristóteles, a virtude e a felicidade que compõem o conceito de *eudamonia* se cumprem mediante a realização pessoal do homem dedicado ao estudo e à criatividade.

³⁴ Acreditamos que o termo *crença*, no sentido espiritual de fé, descreve um estado pelo qual o educador demonstra clara convicção e respeito pela sua tarefa.

4) O incentivo ao uso da criatividade durante o aprendizado, estimulado a partir da experimentação prática da matéria a ser ensinada. (Trecho retirado da página 22 deste trabalho.)

Cabe-nos repetir que tais concepções, assim como destacamos inicialmente, resultam de um processo de formação no curso de Licenciatura em Música da UFC, que, no caráter de sua personalidade, encerra aspectos singulares, impossíveis de serem aplicadas a outras experiências.

Por outro lado, e aqui iniciamos nossa primeira consideração final, as experiências humanas aqui estudadas (incluindo aqui as do pesquisador), foram compreendidas sob o ângulo da institucionalização³⁵ de práticas educativas pertinentes ao campo pedagógico-musical da UFC (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008), que, em sua extensão, articula projetos como o PET-Música, o PIBID-Música, projetos de extensão como o radiofônico Programa Musicultura, o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) e o projeto Casa de Estudos Musicais (CADEMUS), nosso *locus* de estudo e subcampo do referido campo musical da UFC.

Diante dessa compreensão, na Parte I do trabalho apreendemos que os sujeitos desta pesquisa trilharam trajetórias individuais que envolveram a apreciação e o aprendizado musical nos contextos familiar, escolar, informal e universitário, através das socializações (BERGER; LUCKMANN, 2000) sofridas nestes ambientes. Descobrimos que as experiências de socialização fundamentam a formação do *habitus* (BOURDIEU, 2008, 2005, 1983), expresso cognitivamente por maneiras de se pensar e conceber a música, bem como o seu ensino, que foram internalizadas ao longo da trajetória dos professores.

Destacando o *habitus* docente como uma camada determinante desta estrutura, compreendemos como o mesmo é formado a partir da interação entre os sujeitos e um *habitus* socializado, compartilhado entre agentes submetidos às mesmas condições sociais — seja na posição de docente ou discente, deste ou daquele lado do processo formativo — que apresentam como meio de vida a educação musical. Daí nossa primeira consideração de maneira específica: a partir de uma trajetória de formação coletiva, desenvolvida num campo comum ou subcampos de uma instituição, verificamos a formação de um *habitus* docente pertinente aos professores do CADEMUS.

Na Parte II do trabalho, investigamos como as concepções de educação musical, em especial aquelas estruturadas por métodos ativos e pelos educadores das chamadas

³⁵ BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à Sociologia. 21ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

gerações renovadoras, obtiveram relevância e ganharam espaço na educação musical brasileira. Porta-vozes de tais concepções, o maestro Villa-Lobos, na década de 1930, e o músico educador Hans Joachim Koellreutter, nos anos 1980, são considerados co-responsáveis pela disseminação intelectual de uma educação musical vocal, democrática, criativa e conectada com as realidades sócio-culturais da nação. No contexto da UFC, por sua vez, tais ideias orientaram e legitimaram as práticas inovadoras de Canto Coral deram início à construção do campo pedagógico-musical por Orlando Leite e, posteriormente, pela educadora e regente Izaíra Silvino. Na verdade, por tantos outros nomes que não caberiam neste pequeno espaço de reflexão.

Ao estudarmos a proposta do curso de Música da UFC, compreendemos como as concepções tomaram forma no Projeto Político Pedagógico (PPP) e em especificidades curriculares nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Projeto Especial em Música. Estas disciplinas, que bem caracterizam a formação prática e reflexiva dos professores, apresentam fortes ramificações das concepções e adoções democratizantes do ensino de música na UFC, tais como o letramento pelo solfejo relativo, a prática musical (vocal ou instrumental) compartilhada, a não utilização de métodos avaliativos excludentes, começando pelo THE.

Neste sentido, abordamos as trajetórias de formações dos professores amparados pelos relatos de suas vivências nos componentes curriculares do curso de Música. Na segunda consideração que tecemos deste capítulo, concluímos o fortalecimento do *habitus* docente no contexto das disciplinas de Estágio Supervisionado e Projeto Especial em Música, ligado ao processo de formação contínua em escolas públicas e projetos sociais que oferecem. Além disso, observamos que a trajetória dos sujeitos apresenta contornos nítidos e pontos de apoio coerentes no interior da estrutura pedagógica analisada.

Na Parte III da Dissertação penetramos o universo dos capitais simbólicos (BOURDIEU, 1998) e dos capitais culturais (BOURDIEU, 2007) herdados e adquiridos pelos professores em suas trajetórias. A amplitude do conceito de capital nos possibilitou inicialmente enquadrar uma série de objetos, referenciais, ideias e sentidos que povoam o campo da Pedagogia enquanto disciplina científica, nos levando a um posicionamento crítico com relação às concepções pedagógicas e ao papel ideológico que desempenham em nossa sociedade hierarquizada economicamente e culturalmente, principalmente de maneira mais explícita pelos sistemas de ensino e meios de comunicação adotados. Com isso, abordamos a questão do currículo, a “pista de corrida” (SILVA, 2007) pela qual acabamos por nos tornar os professores que somos, e o compreendemos como uma instância de capitais simbólicos que fornece categorias de percepção e avaliação aos sujeitos em processo formativo.

Com relação aos capitais culturais apresentados pelos professores, pudemos relacionar por meio de seus relatos os capitais objetivados, incorporados e institucionalizados que compõem e proporcionam a qualificação exigida para atuação profissional dos mesmos. Ao analisarmos os principais referenciais teóricos citados pelos professores, compreendemos que estes atuam como capitais culturais incorporados ao *habitus* docente e que estes recursos são exteriorizados em concepções e ações de educação musical relativamente sistematizadas nas metodologias apresentadas. Avaliamos também, neste sentido, que a aquisição de capitais culturais adequados às expectativas profissionais dos licenciados em música pela UFC e professores do projeto CADEMUS decorre de uma postura ativa e autônoma dos mesmos com relação às suas respectivas formações.

Por fim, concluímos que é possível identificar a consequência prática das concepções em educação musical no CADEMUS uma vez que há um engajamento por parte do professor na construção pedagógica e humana do projeto junto aos seus alunos e suas famílias atendidas através da formação musical de suas crianças. O conjunto dos fatores discutidos conduz o professor, em constante formação, a assumir a postura de pesquisador do processo formativo de seus estudantes e, conseqüentemente, auxilia-o no fortalecimento de suas concepções e crenças, na compreensão da sua responsabilidade social nos espaços educativos em que atua e na descoberta de si mesmo enquanto educador.

REFERÊNCIAS

- ALDEMAN, Clem; KEMP, Anthony E. Estudo de caso e investigação-ação. *In*: KEMP, A. E. **Introdução à investigação em educação musical**. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música**: três estudos de caso. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23743/000271751.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 out. 2014.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **Estágio curricular e formação do *habitus* docente em educação musical**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- _____. O esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Escritos de Educação**. Organizado por Maria Alice e Afrânio Catani. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 ago. 2008, p. 1. Disponível em :<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.769-2008?OpenDocument>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *In: Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf> Acesso em: 23 out. 2014.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o ser humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *In: Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 19, p.103-111, mar. 2008. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo11.pdf. Acesso em: 13 dez. 2012.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Moderna, 1981.

COSTA, Marco Túlio Ferreira da Costa. **O Violão Clube do Ceará**: *habitus* e formação musical. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CUNHA, C. de M. **Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

DEL BEM, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, pp. 49-57, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo5.pdf. Acesso em: 25 jul. 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUMMOND, Elvira. O mundo da leitura e a leitura do mundo. *In: Revista da Academia Cearense de Letras*. Academia Cearense de Letras. Fortaleza, v. 1. -; n. 1-1896-. o. 2004, n. 59, v. 104, p. 82-92.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. *In: _____*. (Org.) FILLOUX, J-C. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, pp. 39-86.

FERNANDES, P. M. **Contextos de aprendizagem musical**: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de Música da UFC. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERNANDES, J. N. **Método Kodály**: a obra, os pressupostos e a organização pedagógica. Palestra proferida através do Projeto Música para Todos. Teresina, 1999.

FONTEERRADA, M. T. de O. Educação musical: propostas criativas. *In: JORDÃO, Gisele et al. A música na escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. Discurso de encerramento do ato preparatório da II Assembleia Mundial de Educação de Adultos. Buenos Aires, 21 jun. 1985. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF_OPF_04_001.pdf> Acesso em: 19 out. 2014.

FREITAS, M. C. de; BICAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, R. de S. P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/pt-br.php>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki**. Semelhanças, diferenças, especificidades. Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores_files/COMPARACAOMETODOSDOKS.pdf> Acesso em: 8 de mai. 2015.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 1, n. 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686/12546>>. Acesso em: 19 out. 2014.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, pp. 17-25, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em: 03 de Maio de 2015.

KATER, Carlos. Por que Música na escola?: algumas reflexões. *In: JORDÃO, Gisele et al. A música na escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

KODÁLY, Zoltan. Children's Choirs, 1929. *In: BONIS, F. (Ed.). The selected writings of Zoltan Kodály*. London, UK: BooseyandHawkes, 1974.

_____. Ancient Traditions. Today's Musical Life, 1951. *In*: BONIS, F. (Ed.). **The selected writings of Zoltan Kodály**. London, UK: BooseyandHawkes, 1974.

_____. Preface to the volume musical reading and writing, 1954. *In*: BONIS, F. (Ed.). The selected writings of Zoltan Kodály. London, UK: BooseyandHawkes, 1974.

KOELLREUTER, H. J. **Educação musical: hoje e, quiçá, amanhã**. São Paulo: Educadores Musicais, 1990.

_____. **Educação musical: hoje e, quiçá, amanhã**. Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões. Organizado por Sonia Albano de Lima. São Paulo: Ed.Nacional, 1998, pp. 39-45.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Hebe. de M. **Formação docente transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de Licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, Maria; SALES, L. Aprendendo didática (inclusive) com a própria história. *In*: **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Maria Socorro Lucena e Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002, p. 37-46.

LOIZOS, Peter. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer e George Gaskell (Editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida; DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2008, p. 227-231.

MARTINS FILHO, Antônio. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, 1996.

MATOS, Elvis de Azevedo; MORAES, Maria Izaíra Silvino. Música e Educação na Universidade Federal do Ceará: uma trajetória de coletiva solidariedade. *In*: MATOS, Daniel *et al.* **Artes do sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: DIZ Editoração, 2008.

_____. **Formação de professores de Música na UFC**. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://caizairasilvino.blogspot.com.br/2010/06/formacao-de-professores-de-musica-na.html>>. Acesso em: 08 maio. 2015.

_____. **Um inventário luminoso ou Um alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTANDON, M. I. O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professores de música. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. XIII., 2004., Rio de Janeiro, **Anais ...** Rio de Janeiro, 2004.

MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador**: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem ou um passeio coletivo. Fortaleza, 1993. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1993.

_____. **... ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2007.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 271-292.

OLIVEIRA, M. M. de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Coleção Escola e saberes. Portugal: Porto Editora, 1995.

PARENTE, Filipe Ximenes. **A música local na escola cearense**: uma análise sobre as trajetórias de formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. *In*: PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REALI, Aline M. de M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade... *In*: **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. Aline M. de M. Reali e Maria da Graça N. Mizukami (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 119-137.

ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; SALES, José Álbio Moreira de. Educação Musical na UFC: o início do campo de pesquisa. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro (Orgs.). **Educação musical**: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 29-40.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará**: formação de um campo e de um *habitus* musical na década de 70. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **A viagem como um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SANTOS, C. F. dos. **Casa Caiada**: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, José Davidson Ribeiro da. **A docência diante do espelho**: a relação entre autoimagem e prática docente/2014. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2014.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: o protagonismo de Izaíra Silvino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7492/1/2012-DIS-ETSILVA.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SILVA, Rafael da; IPINCE, Yasmin Calmet. **Estudo da participação política à luz do conceito de habitus precário**: uma análise a partir dos dados do ESEB. 33º Encontro anual da Anpocs. G15: Dilemas da modernidade periférica, 2009. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1932&Itemid=229>. Acesso em: 29 out. 2014.

SILVA, Maria Goretti Herculano; SILVA, Marco Antonio; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Educação e música**: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. Goiânia: Opus, v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, n. 29, p.152-163, mai/jul, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12>>. Acesso em: 06 out. 2014.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare - Cad. Prog. Pós-Grad. Cio. Inf.**, Brasília, v. 1, n. 2, pp. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SOUZA, E. L. F. de. **Habitus e campo violonístico nas instituições de ensino superior do Ceará**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, J. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abril/ nov., 2000.

STORT, Eliana. **Cultura, imaginação e conhecimento**. São Paulo: UNICAMP, 1993.

SUZUKI, S. **Educação é amor**: um novo método de educação. Tradução de Anne Corina Gottber. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia.** SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996 (mimeo).

TEIXEIRA, J. A. **Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3102>>. Acesso em: 27 out. 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Música,** 2005. Disponível em: <http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657465>. Acesso em: 07 abr. 2014.

VIANA JR., Gerardo Silveira. **O solfejo relativo como ferramenta para aquisição da leitura musical na universidade federal do ceará.** Mossoró: Associação Brasileira de Educação Musical, 2009.

_____. **Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem.** In: **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v. 22, pp. 29-39, set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo3.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2015

APÊNDICE - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

- 1) Qual o seu papel desempenhado no projeto CADEMUS?
- 2) Quais os referenciais teóricos (autores) que você identifica na sua prática pedagógica?
- 3) Quais referenciais teóricos e concepções de educação musical você identifica no projeto CADEMUS como um todo?
- 4) Quais os procedimentos metodológicos e recursos materiais que você utiliza?
- 5) Como ocorre a seleção de repertório a ser trabalhado no projeto?
- 6) Como você avalia a aplicação dos referenciais teóricos as situações práticas?
- 7) Quais foram suas dificuldades, desafios e conquistas?