



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

**MARIA GORETTI HERCULANO SILVA**

**AO TECER SOMOS TECIDOS: (RE) SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA  
CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* EM ESTUDANTES DE MÚSICA –  
LICENCIATURA**

**FORTALEZA-CE**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S581t Silva, Maria Goretti Herculano.

Ao tecer somos tecidos : (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música – licenciatura / Maria Goretti Herculano Silva. – 2016.  
166 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

1. Docência. 2. Música-Licenciatura. 3. Narrativas. 4. Trajetória. 5. Habitus. I. Título.

CDD 370

---

MARIA GORETTI HERCULANO SILVA

AO TECER SOMOS TECIDOS: (RE) SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA  
NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* EM ESTUDANTES DE MÚSICA –  
LICENCIATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientação do Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA-CE

2016

MARIA GORETTI HERCULANO SILVA

AO TECER SOMOS TECIDOS: (RE) SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA  
NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* EM ESTUDANTES DE MÚSICA –  
LICENCIATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elzanir Santos  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A meu pais, Sandoval Herculano (*in memoriam*)  
e Zeneida Herculano,  
por significarem o começo dessa história,  
dedico.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande artífice de nossas histórias, por nunca me deixar só na caminhada da vida.

Ao Marco, por tecer comigo uma história de amor, Música e Educação, fio a fio, entrelaçando sonhos, realidades, lutas e conquistas. Por ser o braço humano que me levantou e me sustentou tantas vezes.

À Rebecca, Gabriella, Deborah e Nelson Filho, por tecerem os fios da alegria, do riso e mesmo em momentos difíceis fazerem valer a pena cada segundo do tempo vivido. Por estarem sempre lá por mim.

Ao meu orientador, Luiz Botelho, ícone da minha formação, por me ensinar a escalar montanhas em busca de meus sonhos, me fazendo ver que o caminho me tornou mais forte.

Ao professor Jacques Therrien, mestre e amigo de jornada na pesquisa, por continuar fazendo parte dessa tessitura de vida, trazendo contribuições ímpares.

À Elzanir, pelas vivências e aprendizagens proporcionadas durante o Ateliê; por me ajudar a delinear minha história, e, assim, vivenciar a arte do existir.

A Henrique Beltrão e Pedro Rogério, pelas partilhas musicais, de afeto e contribuições ao trabalho.

À Ana Mônica, Ibertson Nobre, Carlos Renato, Cícero Manoel e Cícero Wagner, por nos instigarem com suas histórias; pela alegria de vê-los compondo o tecido da docência de modo singular.

Aos professores do Curso de Música-licenciatura da UFCA, pela arte da aprendizagem no cotidiano de nossas práticas e pela estruturação do campo pedagógico musical no Cariri.

## RESUMO

O objeto deste ensaio é a tessitura do *habitus* docente de estudantes do Curso de Música da UFCA, com origem em suas histórias de vida. Insere-se nas pesquisas que buscam pôr em evidência aspectos macro e microsociais da constituição do ser professor (de Música). Propôs-se, com efeito, designar uma concepção de como a docência é estabelecida em professores de Música. Parte do seguinte questionamento: como nos tornamos professores? Nessa direção, definiu-se, como objetivo geral desta pesquisa, Analisar as narrativas de estudantes do Curso de Música-Licenciatura da UFCA, buscando compreender como é constituída a docência (*habitus* docente) nesses sujeitos. Como objetivos específicos: delinear a trajetória e o encontro com o objeto de estudo; elucidar as relações entre a abordagem (auto) biográfica como modelo de formação e o Modelo teórico Praxiologia, de Pierre Bourdieu, ressaltando as contribuições desses dois modelos para desvelar o *habitus* docente; descrever e interpretar as experiências que marcaram as trajetórias dos estudantes, do ponto de vista da composição de sentidos e significados que convergem para a constituição de um *habitus* (docente); discutir a afluência da trajetória dos sujeitos para um mesmo espaço que compõe o campo pedagógico musical da UFCA e os projetos que passam a ser articulados. “Ao tecer, somos tecidos” configura, então, a ideia de um processo que ajusta os fios individuais da trama, ao fazer coletivo da urdidura. A trama referida é a trajetória dos indivíduos que perpassa a urdidura das estruturas sociais que são componentes do tear (o campo) da docência em Música. Nesse caso, a constituição do ser professor de Música é o tecido que será gerado nesse processo. De tal modo, o estudo mantém em seu escopo o seguinte enunciado: As experiências de socialização de um grupo de estudantes de Música-Licenciatura estabelecidas em suas trajetórias, ao serem associadas à sua inserção no campo da docência em Música, demonstram a constituição de um *habitus* docente. Afirma-se, portanto, que a docência em estudantes/professores de Música-Licenciatura da UFCA é tecida nas trajetórias formativas expressas, em suas narrativas (auto) biográficas, na modalidade de *habitus*. A discussão empreendida neste estudo está ancorada no aporte teórico da Praxiologia de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1983, 1998, 2003, 2005, 2007) e na abordagem das histórias de vida e formação (JOSSO, DOMINICÉ, PINEAU, DELORY MOMBERGER, GORRIZ, CUNHA). As histórias de vida, na categoria Ateliê (auto) biográfico compuseram o aporte metodológico da pesquisa, utilizando-se das narrativas de cinco estudantes/professores de Música. O resultado de relacionar as experiências demonstrou aspectos que se aproximam em similaridades e que se distanciam em diferenças. São, no entanto, dois processos de formação que, neste estudo, dialogam. E o que resulta desse diálogo é obter-se a compreensão do que é esse *habitus* docente, esse conjunto de disposições que constituíram o ser professor e que se entende ocorrerem ao longo da vida e não apenas em uma destas etapas.

Palavras Chave: Docência, Música-Licenciatura, Narrativas, Trajetória, *Habitus*, Campo.

## ABSTRACT

The object of this essay is the tessitura of the student teaching habitus of the UFCA, originated in their life stories. It is inserted in the researches that look for to emphasize macro and microsocial aspects of the constitution of being a teacher (of Music). It was proposed, in effect, to designate a conception of how teaching is established in teachers of Music. Part of the following question: how do we become teachers? In this direction, it was defined, as a general objective of this research, to analyze the narratives of students of the Course of Music-Bachelor of UFCA, seeking to understand how is constituted teaching (teacher habitus) in these subjects. As specific objectives: to outline the trajectory and the encounter with the object of study; to elucidate the relations between the (auto) biographical approach as a model of formation and Pierre Bourdieu's theoretical model Praxeology, highlighting the contributions of these two models to unveil the teaching habitus; to describe and interpret the experiences that marked the trajectories of the students, from the point of view of the composition of meanings and significance that converge towards the constitution of a habitus (teacher); to discuss the affluence of the trajectory of the subjects to a same space that composes the musical pedagogical field of the UFCA and the projects that start to be articulated. "When weaving, we are woven" is then the idea of a process that adjusts the individual threads of the weft, when making collective of the warp. The plot referred to is the trajectory of the individuals that crosses the warp of the social structures those components of the loom (the field) of teaching in Music. In this case, the constitution of being a teacher of Music is the fabric that will be generated in this process. Thus, the study maintains in its scope the following statement: The experiences of socialization of a group of students of Music-graduation established in their trajectories, when being associated with their insertion in the field of teaching in Music, demonstrate the constitution of a teacher habitus. It is stated, therefore, that teaching degree students / teachers of music-graduation of UFCA is woven in the formative trajectories expressed, in their (auto) biographical narratives, in the modality of habitus. The discussion undertaken in this study is anchored in the theoretical contribution of Pierre Bourdieu's Praxeology (BOURDIEU, 1983, 1998, 2003, 2005, 2007) and in the approach to life and formation histories (JOSSO, DOMINICÉ, PINEAU, DELORY MOMBERGER, GORRIZ, CUNHA ). The life histories, in the Studio (auto) biographical modality, made up the methodological contribution of the research, using the narratives of five students / teachers of Music. The result of relating the experiences demonstrated aspects that approach in similarities and that distance in differences. They are, however, two training processes that, in this study, dialogue. And what results from this dialogue is to obtain the understanding of what is this teaching habitus, this set of provisions that constituted being a teacher and is intended to occur throughout life and not only in one of these stages.

Keywords: Teaching, Music-Graduation, Narratives, Trajectory, Habitus, Field.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Prédio da Universidade Federal do Ceará no Cariri – 2010.....	144
----------	---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades exercidas pelos pais.....	103
Quadro 2	Disciplinas obrigatórias do curso no primeiro PPC.....	148

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCAC	Sociedade de Cultura Artística do Crato
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
URCA	Universidade Regional do Cariri
VHS	Vídeo Home System

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DOS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>“EU CAÇADOR DE MIM...” FIOS QUE TECEM MEMÓRIAS: CENÁRIOS DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Das brincadeiras à sala de aula: de como me tornei professora .....</b>	<b>21</b>
2.1.1	Meu primeiro bairro, minha primeira escola .....	21
2.1.2	Mudança de bairro, mudança de escola... ..	24
2.1.3	Primeiras experiências com a leitura .....	25
2.1.4	Os anos de escola pública.....	26
2.1.5	Percepções acerca do magistério como profissão .....	27
2.1.6	O sonho acalentado .....	28
2.1.7	Incursão na Pedagogia.....	30
2.1.8	Práticas acadêmicas: monitoria, pesquisa e eventos científicos. ....	31
2.1.9	Novo espaço de pesquisa e de outras conquistas: a UFC .....	32
2.1.10	Experiências no contexto do mestrado .....	33
2.1.11	Experiências no âmbito da docência.....	38
2.1.12	De encontros, encantos, aprendizagens e afetos. ....	40
2.1.13	<i>Cheminer vers soi</i> .....	42
<b>2.2</b>	<b>O Estado da questão: elucidando o campo da formação de professores ..</b>	<b>42</b>
<b>2.3</b>	<b>Pensar a formação de professores de Música.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>TECENDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>Da Dialética do Pensamento: entre a ilusão e a sedução .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>O enfoque sociológico .....</b>	<b>61</b>
3.2.1	Uma teoria da prática segundo Bourdieu.....	61
3.2.2	A herança familiar e a escola.....	64
3.2.3	As classes populares e a prioridade ao essencial.....	67
3.2.4	As classes médias e a escola como meios de ascensão social .....	67
3.2.5	As elites e a lógica da distinção .....	69
3.2.6	Breves noções de campo e <i>habitus</i> .....	70
<b>3.3</b>	<b>O campo das histórias de vida e formação .....</b>	<b>71</b>
<b>3.4</b>	<b>Da abordagem metodológica.....</b>	<b>72</b>
<b>3.5</b>	<b>Minha relação com o método de História de Vida e o ateliê (auto) biográfico .....</b>	<b>74</b>

3.5.1	Os fios e o tear: dos sujeitos da pesquisa e do ateliê.....	75
3.5.2	O trabalho com narrativas .....	76
<b>4.</b>	<b>CONTA-ME TUA HISTÓRIA: DE COMO NOS CONSTITUÍMOS</b>	
	<b>PROFESSORES DE MÚSICA.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>Neil: Eu me descobri professor.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2</b>	<b>Luís: A docência é definidora de parte de minha identidade .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Álvaro: Não quero ser professor... ..</b>	<b>87</b>
<b>4.4</b>	<b>Carlos: ...tem que ter força de vontade e não desistir. ....</b>	<b>90</b>
<b>4.5</b>	<b>Nicole: Foi onde minha história começou e onde ela vai terminar.....</b>	<b>95</b>
<b>4.6</b>	<b>Cruzar as Histórias, tecer os fios .....</b>	<b>101</b>
<b>4.7</b>	<b>Das Histórias familiares: “como nossos pais...” .....</b>	<b>103</b>
4.7.1	A constituição dos agentes segundo a origem social e familiar .....	103
4.7.2	Investimento feito pelos pais .....	106
4.7.3	Condições Dialógicas nas Famílias .....	110
4.7.4	Sobre ordem moral e formas de autoridade doméstica. ....	112
4.7.5	A família e as disposições favoráveis ao aprendizado escolar .....	117
<b>4.8</b>	<b>Memórias e vivências escolares: “Como uma onda no mar” .....</b>	<b>118</b>
4.8.1	Experiências Iniciais: relação família-escola .....	119
4.8.2	Vivências, contextos escolares e a relação com a literatura .....	126
4.8.3	Ensino Médio: ritual de passagem .....	130
<b>4.9</b>	<b>Momento Charneira: “divisores de águas” .....</b>	<b>133</b>
<b>4.10</b>	<b>Tecer os fios da autonomia e da autonomização dos sujeitos .....</b>	<b>136</b>
<b>4.11</b>	<b>Para onde convergem as experiências? .....</b>	<b>141</b>
4.11.1	O campo pedagógico musical da UFCA. ....	141
4.11.2	A inserção no espaço acadêmico da Educação Musical .....	146
<b>5.</b>	<b>A MODO DE CONCLUSÃO: a história de um é a história de todos .....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.*

***Paulo Freire***

## 1 DOS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA

*Caminante, no hay camino,  
Se hace el camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
Y al volver la vista atrás  
Se vê la senda que nunca  
Se há de volver a pisar.*  
(ANTONIO MACHADO)

Há algum tempo fui seduzida por esses versos do poeta espanhol Antônio Machado. Esteve escrito em um quadro, na parede da sala de nosso grupo de pesquisa durante minha graduação em Pedagogia, e nos remetia à ideia da caminhada que empreendemos ao pesquisar. O poema continua atual em minha memória, e, na caminhada que percorro agora, assume um sentido que desvela a constituição desta pesquisa e compõe parte da teia de significados coletivamente orquestrados nesse processo. A analogia do caminhante mostra-se ainda eficaz, ao compor parte das simbologias deste estudo, quando direciono a perspectiva para caminhos percorridos, buscando compreender como se fez esse caminhar.

Nessa busca, defino o objeto deste ensaio como a tessitura do *habitus* docente de estudantes do Curso de Música da UFCA com origem em suas histórias de vida. Insere-se nas pesquisas que buscam pôr em evidência aspectos macro e microssociais da constituição do ser professor (de Música). Propôs-se, com efeito, designar uma concepção de como a docência é estabelecida em professores de Música. Parte do seguinte questionamento: afinal, como nos tornamos professores?

Nessa composição metafórica, além de termos que prefiguram tempo/espço, tomo emprestado da tecelagem vocábulos já utilizados por outros pesquisadores, como aparato para (re) significar contextos de formação. Para fazê-lo, parto da etimologia da palavra “texto”, derivada de *textos* (do latim), que significa “narrativa escrita”. Na origem, esse vocábulo é derivado do verbo *texere*(tecer) e denota a ideia de “material tecido”. De tal modo, produzir um texto remete a compor a trama e a urdidura, unindo fio a fio como em um tear.

“Ao tecer somos tecidos” configura, então, a ideia de um processo que ajusta os fios individuais da trama, ao fazer coletivo da urdidura. A trama a que me refiro é a trajetória dos indivíduos que perpassa a urdidura das estruturas sociais que compõem o

tear (o campo) da docência em Música. Nesse caso, a constituição do ser professor de Música é o tecido que será gerado nesse processo.

Início minha argumentação no contexto histórico em que a formação de professores vem se delineando nas três últimas décadas. Tomo como eixo central os anos de 1990, demarcados pela emergência de pesquisas voltadas para as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão e as narrativas autobiográficas de professores. Esses estudos focalizam as preocupações com a profissão docente, suas práticas, a constituição de uma identidade coletiva e os processos formativos. Estão, por assim dizer, atrelados ao movimento internacional de formação ao longo da vida e que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação (NOVÓIA e FINGER, 1988; QUEIROZ, 1988; JOSSO, 2004; SOUZA, 2006).

A realidade das políticas de formação de professores na contemporaneidade vive transformações cotidianas que levam a se pensar sobre distintas perspectivas que passam a designar outros espaços e tempos de formação. Como processo histórico situado, a formação de professores assumiu visibilidade, constituindo um campo de estudos desde os anos de 1990 (ANDRÉ, 2010).

No início dessa década, no entanto, se assistiu a um movimento de descaracterização da formação docente no Brasil, fundamentado na perpetuação de um modelo de formação minimizada em detrimento de uma proposta assentada em uma base teórica sólida, na pesquisa e na prática.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº. 9.394/96 produziu influências substanciais na formação de professores, por estar fundamentada em princípios direcionados por políticas neoliberais, que passam a configurar metas e objetivos centrados em uma lógica de mercado. A formação, ancorada nesse modelo, é percebida como produto e as relações que se dão no âmbito acadêmico passam a se reproduzir na contextura da mesma lógica, cujos interesses são direcionados para a economia.

Ainda que a formação venha sendo usada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas, vive-se, no Brasil, momentos de crise de legitimação, em que os interesses políticos perpassam, desde os espaços de formação, até o entendimento do que é formar. Os diversos princípios e concepções emanados desse contexto passam a traduzir

“mecanismos de controle e desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos” (SOUZA, 2006, p. 17).

De tal modo, a ideia de formação vai se configurando como problema político por vincular-se ao sistema de controle e de regulação social, bem como pelas relações estabelecidas entre poder e saber. Essas modalidades de controle e regulação se situam desde a implementação de políticas centradas numa racionalidade técnica que passa a se manifestar em variados modelos de formação.

Esses modelos de racionalização trazem as marcas de paradigmas dominantes no campo econômico e empresarial, em especial, ao se utilizarem de terminologias e conceitos da gestão no contexto da Educação. A padronização dessa nova linguagem denota vocábulos como eficiência, eficácia, competência, habilidade, produtividade, estratégia, dentre outros, que levam, na maioria das vezes, à desqualificação das práticas, dos saberes da experiência e reduzem a Pedagogia a um conjunto de princípios que orientam outro modo de organização do ato educativo. A implicação desse modelo contribui para a consolidação de uma crise de identidade dos professores.

A desmistificação de tal processo é apontada por Lawn (2001, p. 71), como um jeito de produzir identidades profissionais por parte do Estado. Ele discute a fabricação de identidades dos professores, no sistema educacional inglês, afirmando que: “[...] a identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de arquitetar a mudança.” Na realidade brasileira, essa afirmação se reflete nas reformas pensadas como “estratégias” para “gerenciamento” da profissão, buscando adequá-la ao projeto educacional do Estado.

Observar essa elaboração histórica e perceber a gestão das identidades docentes com suporte nos diversos discursos constituídos na Modernidade como novas estratégias de controle da profissão me levou a crer na importância de andar-se na contramão de tais ações; e, assim, apostar em discursos que defendem uma ideia da educação como autotransformação do sujeito, que envolve e propicia aprendizagens em várias esferas da existência (NÓVOA\_e FINGER, 1988; QUEIROZ, 1988; JOSSO, 2004; PINEAU, 2006.), “traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir” (SOUZA, 2006, p. 23).

Nesse caso, dirigir o olhar à formação do professor sob uma perspectiva epistemológica que valoriza a formação como prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora, remete a entendê-la como processo marcado pelas diversas experiências e aprendizagens constituídas ao longo da vida.

Pude obter essa compreensão em uma pesquisa realizada durante o mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Por essa ocasião, aproximei-me do Curso de Música da mesma instituição, buscando entender como os professores (formadores) se formam. Ao me apropriar das histórias de vida como lente para entender a constituição do *habitus* pedagógico musical destes, compreendi que essa perspectiva metodológica agrega também funções formativas. Dentre os achados da pesquisa, obtive a compreensão de que as trajetórias dos sujeitos, como educadores musicais e constituintes de um campo pedagógico musical, esboçam um processo formativo na medida em que demonstram a constituição de *habitus*<sup>1</sup>. Isso me levou a outras indagações que sugeriram a continuidade do trabalho iniciado no mestrado.

Como pedagoga e docente do Curso de formação de professores de Música na Universidade Federal do Cariri – UFCA, considero relevante empreender uma busca para compreender a formação de nossos estudantes-professores, detendo a perspectiva em suas trajetórias de vida.

Esse cuidado em consonância com as experiências vivenciadas no mestrado, ensejaram o questionamento que direciona minha busca nesse momento e se configura do seguinte modo: como é tecida a docência em estudantes de Música-licenciatura da UFCA? Tendo partido de conhecimentos teórico-metodológicos previamente estabelecidas, essa indagação inicial me levou, por fim, a visualizar maior aproximação com o objeto de estudo, proporcionando, assim, novos e mais específicos questionamentos, como os que se seguem: em que medida as abordagens propostas pelas histórias de vida e pela Praxiologia me permitem um desvelamento do *habitus* docente desses estudantes? Como o fato de olhar para minha história de vida pode me ajudar a compreender meu objeto de estudo? Ou seja, como a reflexão sobre minha história me aproxima da compreensão da trajetória formativa desses estudantes? Quais as experiências que marcaram as trajetórias de estudantes do Curso de Música-licenciatura

---

<sup>1</sup> *habitus* na qualidade de disposições incorporadas pelos agentes e que são exteriorizadas nas tomadas de decisões

que caracterizam a composição de sentidos e significados formativos? Qual a perspectiva desses estudantes em relação a uma projeção de sua formação?

A síntese de tais questionamentos levou-me a propor, como objetivo geral desta pesquisa, Analisar as narrativas de estudantes do Curso de Música licenciatura da UFCA, buscando compreender como é constituída a docência (*habitus* docente) nesses sujeitos. E como objetivos específicos: delinear minha trajetória e o encontro com o objeto de estudo; elucidar as relações entre a abordagem (auto) biográfica como modelo de formação e o Modelo teórico Praxiologia, de Pierre Bourdieu, ressaltando as contribuições desses dois modelos para desvelar o *habitus* docente; descrever e interpretar as experiências que marcaram as trajetórias dos estudantes, do ponto de vista da composição de sentidos e significados que convergem para a constituição de um *habitus* (docente); discutir a afluência da trajetória dos sujeitos para um mesmo espaço que compõe o campo pedagógico musical da UFCA e os projetos que passam a ser articulados.

Essas proposições, que iniciaram a caminhada na elaboração deste estudo, montaram o escopo da seguinte tese: As experiências de socialização de um grupo de estudantes de Música licenciatura estabelecidas em suas trajetórias, ao serem associadas à sua inserção no campo da docência em Música, demonstram a constituição de um *habitus* docente. De tal modo, afirmo que a docência em estudantes/professores de Música-licenciatura da UFCA é tecida nas trajetórias formativas expressas, em suas narrativas (auto) biográficas, na modalidade de *habitus*. Com efeito, os estudantes se constituem como agentes de sua própria formação.

Supõe-se, nesse interim, que os alunos procedem às suas percepções do ser professor nessa caminhada, feita de escolhas que definem seus papéis dentro de um determinado campo. Essas escolhas são deliberadas com amparo numa coesão entre as subjetividades e a visão socialmente instituída acerca da docência. E mais: essa elaboração emerge da dialética entre aspectos micro e macrossociais, na tessitura entre sentidos e significados, numa dinâmica multifacetada.

De tal modo, a discussão empreendida neste estudo está ancorada no aporte teórico da Praxiologia de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1983, 1998, 2003, 2005, 2007) e na abordagem das histórias de vida e formação (JOSSO, DOMINICÉ, PINEAU, DELORY MOMBERGER, GORRIZ, CUNHA).

Tendo em vista tal delineamento, o texto se apresenta dividido em cinco segmentos, incluindo a presente introdução que está proposta como capítulo inicial por demarcar todo o percurso da investigação, contextualizando os principais marcos e referências desta. O capítulo dois: “Eu caçador de mim...”, retrata minha trajetória, enfocando aspectos que considero balizadores de minha formação e que constituíram minhas disposições para ocupar a posição que desempenho hoje, de docente de um Curso de graduação em Música. O capítulo três, “Tecendo os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa”, discorre sobre a abordagem das histórias de vida em consonância com a Praxiologia de Pierre Bourdieu. Desse modo, elucida as imbricações entre o campo das narrativas (auto) biográficas e o enfoque sociológico da pesquisa. No capítulo quatro: “Conta-me tua história: de como nos constituímos professores de Música”, a investigação encontra o ápice da discussão, percorrendo as narrativas dos autores para desvelar o trajeto de elaboração do *habitus* docente e a convergência de esforços que os levaram a ocupar determinadas posições no campo pedagógico musical. Finalmente, o capítulo conclusivo “a história de um é a história de todos”, declara minhas concepções acerca do itinerário percorrido durante a pesquisa, demarca minha identidade epistemológica no campo da docência em música e delinea novos caminhos a serem percorridos no estudo dessa temática.

## 2 “EU CAÇADOR DE MIM...” FIOS QUE TECEM MEMÓRIAS: CENÁRIOS DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO

Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim...  
Doce ou atroz,  
Manso ou feroz,  
Eu caçador de mim...  
(MILTON NASCIMENTO)

A canção de Milton Nascimento expressa um pouco dessa compreensão de que a vida nos fez como somos. Nesse caso, as histórias de vida se exprimem como fonte para o conhecimento de nós mesmos, de como nos constituímos no que hoje somos. Nessa direção, empreendo uma caça por mim, por quem fui para compreender quem sou, no encontro com meu objeto de estudo.

Compreendo que o esforço empreendido no trabalho de debruçar-nos sobre nossas experiências de vida, no processo introspectivo, nos momentos de socialização, de auto-observação, da escrita de si, nos leva a compreender o modelo psicossociológico que interiorizamos. Isso nos fornece meios para melhor compreensão de nós mesmos, de nossas condutas e ações e nos dá condições de fazer escolhas e decidir se queremos ou não melhorar determinadas atitudes e posicionamentos.

O ato de compartilhar com os outros nossas vivências, sensações e sentimentos, transmitindo quem somos, requer que se desenvolva um discurso coerente, que narre, descreva e permita “expressar nossos relatos, refletir sobre eles, reelaborá-los e, por conseguinte, criar conhecimento [...]”. Esse conhecimento nos capacita a “compreender os outros a partir da configuração de seus modelos internos”. Na expressão de suas ações e reações, lemos “o modelo relacional em que se encontram, as dependências e atitudes que os submetem e a prioridade de seus valores” (GÓRRIZ, 2008, p. 309, 310).

De tal modo, denota-se a importância da reflexão que faço sobre minha formação e minha constituição docente para iniciar uma busca que me leve a compreender o processo de (trans) formação de estudantes de um Curso de Música licenciatura, que se voltam para suas trajetórias à demanda de entender o modo de constituição da docência no caminhar para sí.

Com efeito, destaco como objetivo do capítulo: Delinear minha trajetória de formação e o encontro com o objeto de estudo, esboçando o campo da formação de professores.

Escolho fazer essa reflexão sobre a trajetória de minha formação relembrando canções que em determinados momentos funcionam como peças de um quebra-cabeça que compõe a sinfonia de minha vida.

## 2.1 Das brincadeiras à sala de aula: de como me tornei professora

Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece  
Viver e amar  
Como outra qualquer  
Do planeta  
(MILTON NASCIMENTO)

Iniciar com *Maria, Maria* significa partir de mim mesma, de minha identidade como sujeito, como parte de quem sou e de como me conhecem. Meu nome é Maria, Maria Goretti, talvez uma Maria como outra qualquer do Planeta. Maria filha, Maria irmã, Maria esposa, Maria mãe, Maria amiga, Maria professora... mas nem sempre foi assim. Na verdade... Eu nunca quis ser professora.

### 2.1.1 Meu primeiro bairro, minha primeira escola

[...]  
Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida.  
(MILTON NASCIMENTO)

Nunca quis ser professora, mas as brincadeiras na infância já me denunciavam: eu sempre era a professora. Isso me leva a crer que a infância me fazia olhar para a docência com o olhar da ingenuidade, da admiração. Via na professora um modelo que devia ser reproduzido, um exemplo não apenas de profissão, mas de vida; uma referência daquele que estabelece com o outro uma relação de compartilhamento e desvelamento do desconhecido, criando, assim, uma percepção de mundo inusitada. Para a criança, a docência é uma profissão legitimada, o que me leva a crer que os tabus socialmente constituídos acerca do magistério ainda não haviam contaminado minha percepção infantil.

Hoje, pensar nisso me faz refletir sobre as percepções passadas para as crianças e jovens acerca da docência. Ser professor não parece ser o alvo da expectativa profissional de muitos jovens, na atualidade. Isso decorre, em grande medida, dos tabus que se estabeleceram em torno do magistério como profissão. É um ponto de vista socialmente condicionado, permeado de preconceitos, presos muitas vezes num passado longínquo, mas ainda presente, no qual já se estruturou uma ótica de desvalorização do ofício de professor no contexto da sociedade brasileira.

Esse fato me fez lembrar de um texto estudado no período em que participei do grupo de pesquisa “Saber docente e prática social do educador”. O texto é de autoria de Theodor Adorno tendo como título “Tabus acerca do Magistério”. Adorno reconhece esses tabus como a sedimentação coletiva de representações que tendem a ser conservadas como preconceitos psicológicos ou sociais. Esses, ao agir sobre a realidade, convertem-se em instrumentos de formulação da realidade. (ADORNO, 1985). A discussão empreendida por Adorno demonstra como essas representações do ser professor foram processualmente estabelecidas e, ao longo do tempo, tomaram forma no atual panorama de desvalorização do ofício docente.

Voltando ao contexto de minha narrativa... nasci em Fortaleza-CE. Sou a segunda filha do segundo casamento de meu pai. Quando ele casou com minha mãe, era viúvo e já tinha sete filhos. Tal fato demonstra que sempre fiz parte de uma grande família, de origem italiana, casa sempre cheia, muito barulho, muita conversa, mesa enorme, casa sempre povoada. Desta maneira, fui criada no meio de muita gente. Antes de meu nascimento, meu pai residia no interior do Ceará, na cidade de Croatá. Ele era fazendeiro, e, junto com os irmãos, herdou de meu avô terras nessa região. Com a morte do meu avô e da primeira mulher de meu pai, a necessidade dos filhos terem uma educação mais apropriada fez com ele viesse para Fortaleza. Meu pai sempre foi muito preocupado com a educação dos filhos. Na ida para a Capital, ele vendeu todos os bens e investiu em comércio. Ele, porém, não possuía tino comercial e perdeu grande parte de seus bens. Quando casou com minha mãe, já não tinha muita coisa e quando eu entrei nessa história as “vacas já estavam bem magras...”

O contexto geográfico de onde retomo as primeiras memórias é o bairro onde vivi a primeira infância: Monte Castelo. Lembro-me, ainda, de alguns aspectos dessa época. A pracinha, onde eu adorava passear, a padaria, com o típico cheiro do pão quentinho, o

Grupo Escolar onde minhas primas estudavam e as casas de pessoas conhecidas e de alguns familiares que habitavam na mesma região. Eu morava numa vila e, embora privada de algum conforto, era muito feliz. A família, os amigos, as brincadeiras..., era o tempo da inocência e eu ainda não sabia o que era preocupação com o que faltava. Meus pais se esforçavam muito para que nada nos faltasse, mas era difícil, pois já éramos nove filhos. Meus irmãos mais velhos já estavam sendo introduzidos nas primeiras experiências de emprego e dois deles já haviam tomado outro rumo, indo buscar suas experiências no Sudeste do País, onde todos diziam que era mais fácil de se viver e ter um bom emprego.

A primeira escola ficava também nesse bairro, era o *Instituto Mater Amabilis*, uma escola de freiras. Minha família era muito católica, tínhamos o hábito de ir à missa todos os domingos, costume que se arrastava de geração em geração. Fiz o jardim da infância e alfabetização nessa escola. Era uma criança por demais tímida, não falava com ninguém, e estudei todo o período do jardim sem trocar uma palavra com a professora ou com os colegas. Percebo hoje, na visão como mãe e educadora, que perdi muito, nesse ano de inércia, em socialização, em não desenvolver atividades lúdicas, de motricidade. Esses défices se traduziram em outras deficiências ao longo da vida, como a introspecção e a pouca habilidade motora.

Ainda não entendo exatamente o porquê de tanta timidez, pois, se éramos uma família de tantos falantes, a tendência maior deveria ser para que saísse uma tagarela. Hoje, retomando essas memórias e fazendo a leitura pela lente da docência, penso que tudo isso tem uma grande relação com a necessidade de minha mãe manter o controle sobre os filhos. Com essa intenção, ela nos passou uma carga muito forte de seus medos pessoais e talvez para nos proteger do que ela considerava ser perigoso, tenha nos assustado criando alguns mitos que nos acompanharam por grande parte da vida. O medo impõe limites. Nesse âmbito, o mundo para mim era um lugar de muitos riscos, e até cruzar a rua e entrar em outra poderia nos deixar expostos a grandes perigos. Fazendo essa reflexão agora, penso que talvez minha timidez tenha vindo daí - medo de falar, de me expor, de encontrar resistências.

Desse período, lembro-me da cartilha, da introdução à leitura, da junção das sílabas, do reconhecimento das palavras como se um mundo se abrisse diante de mim. Evoco o recreio, as brincadeiras de roda, o balanço, a aula de poesia e canto. Recordo-me

das letras espelhadas, da troca do V pelo F, dos apelidos, dos arranhões. A menina na escola já olhava a docência com certo ar de admiração. A professora era o modelo preferido das brincadeiras imaginárias, disputando terreno com a fantasia da médica.

Essas experiências foram vividas no final dos anos de 1960, período caracterizado pela rebeldia, contestação e repressão política. Embora, desde o golpe militar de 1964, o movimento escolanovista tenha encontrado terreno propício ao seu desenvolvimento, o que ainda definia, nesse período, a educação desenvolvida na escola era o ensino tradicional. Esse contexto político-social-cultural-econômico, refletia-se nos modelos de ensino que se procurava conservar.

Para o adulto, as mudanças em geral são temidas, pois tendemos a nos acostumar com aquilo que conhecemos e sabemos como lidar. Para a criança, no entanto, mudança tem outro significado, descobrir o novo, o inusitado. Foi assim que tentei encarar as mudanças que estavam acontecendo.

#### 2.1.2 Mudança de bairro, mudança de escola...

Maria, Maria  
 É o som, é a cor, é o suor  
 É a dose mais forte e lenta  
 De uma gente que ri  
 Quando deve chorar  
 E não vive, apenas aguenta.  
 (MILTON NASCIMENTO)

Com a mudança de bairro tive que me adaptar a uma nova escola também. A escola, no entanto, não ficava no mesmo bairro em que morávamos e tínhamos que andar diariamente por volta de 2km. Acordava muito cedo e tinha prazer em ir à escola. A distância às vezes, no entanto, era desanimadora para uma criança de sete anos de idade. Na época, a maior parte do percurso era em uma área com poucas habitações. Depois construíram uma grande indústria de tecelagem e passamos a ter uma calçada que melhorava a caminhada e algumas distrações na paisagem.

Essa escola adotava a premiação como incentivo ao estudo. Não tinha idéia do que aquilo significava, contudo, no final do ano, meu nome foi para o quadro de honra, e o melhor que achei foi ter sido presenteada com um brinquedo, pelo meu bom desempenho. Nesse tempo eu comecei a achar que sabia alguma coisa e fiquei estimulada a estudar, comecei a dar mais importância ao ato de estudar.

Talvez a associação seja mesmo aquela que ouvimos de nossos pais durante grande parte de nossas vidas “estude pra você ser alguém...” O ser está muito associado ao ter. A aquisição de capital cultural apontando sempre para o ganho do capital econômico, para a meta de ascensão social. Não quero legitimar a ideia da premiação, tão pouco a teorização que defende o estímulo/reforço, embora entenda que nosso sistema de ensino esteja alicerçado nessas teorizações. Compreendo, todavia, que se a pessoa “se mata de estudar”, se adia gratificações, é sempre na crença no que irá conseguir alcançar como prêmio.

### 2.1.3 Primeiras experiências com a leitura

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
(MILTON NASCIMENTO)

As primeiras experiências com a leitura foram a abertura de um mundo novo diante de mim. Lia tudo, desde rótulos de remédios, de produtos alimentícios, aos grandes *outdoors*. Chegava a cansar de tanto ler, mas não conseguia parar. Tudo era tão curioso! Estava começando a ter acesso a outro mundo, que ninguém havia me dito que existia. Então, queria saber de tudo... tudo o que aparecesse na minha frente era pra ser lido.

Depois descobri que a leitura também podia ser diversão. Aproximei-me dos gibis com muita sede. Devorava tudo, as histórias em quadrinhos me fascinavam, era de fato uma leitora assídua de gibis. Um de meus irmãos trazia sempre para casa os almanaques da Disney e eu cheguei a colecionar as revistinhas. Adorava também as palavras cruzadas e meu vocabulário melhorava muito com essas práticas divertidas. Fiz ainda uma incursão pelas revistas de fotonovelas, mas meu irmão (que eu adorava e considerava um intelectual) me falou um dia que bastava daquilo, que aquele tipo de leitura não me levaria a lugar algum, que era cultura inútil, e isso me impressionou. Não se cura, entretanto, um vício tão fácil... continuei lendo os gibis e fotonovelas... Dias depois, ele trouxe alguns volumes da coleção “Os Pensadores”, uns livros da capa preta com letras escritas em dourado, muito bonitos, e logo fui estimulada a ler. Lembro-me de que li a história de Galileo Galilei, Thomas Edson e Kepler; talvez tenha lido mais alguns, pois me recordo de que ele trazia aos poucos e foram vários...

Assim, meu percurso no mundo da leitura foi processualmente sendo elaborado. Ao meu ver, mesmo sem o saber, meu irmão foi um educador na minha vida, tanto no

que se refere ao tempo de introduzir cada elemento da leitura de acordo com meu desenvolvimento, como nas conversas de nível elevado que ele mantinha comigo. Isso acontecia à noite, quando ele chegava do trabalho, ou aos domingos, quando todos estávamos em casa. Ele foi, durante muito tempo, um ícone familiar na minha educação. Depois foi em busca de outras oportunidades na grande São Paulo, onde já moravam meus outros dois irmãos. Quando ele foi, achei que não mais o veria, como os outros, que não mais voltaram.

#### 2.1.4 Os anos de escola pública

Quero falar de uma coisa  
 Adivinha onde ela anda  
 Deve estar dentro do peito  
 Ou caminha pelo ar  
 Pode estar aqui do lado  
 Bem mais perto que pensamos  
 (MILTON NASCIMENTO)

O início de minha trajetória como estudante não foi fácil. Para meus pais, por melhores intenções que tivessem e esforços que empreendessem, sustentar uma família de 12 filhos não era tarefa simples. Os mais velhos já estavam encaminhados em suas atividades, mas eram tempos muito difíceis, de poucas oportunidades. Minha mãe trabalhava em uma escola como merendeira, e, nessa mesma escola, que era bem próxima à nossa casa, fomos estudar. Minha mãe era aquela figura firme e resoluta. Não existiam impossibilidades para ela; as dificuldades, pois, não a assustavam. Tinha pouca escolaridade, mas sempre teve um zelo muito grande por nossa educação, e não foi feliz que ela nos levou a estudar numa escola pública, pelos motivos óbvios que persistem até hoje, a falta de uma educação pública de qualidade. Ela estava sempre lá, procurando saber como estávamos, sempre presente. Minha irmã mais velha (dos cinco irmãos) estudava no Colégio Julia Jorge, era um colégio muito bom na época e eu e minhas outras irmãs mais novas estudávamos no Grupo Escolar Desembargador Gabriel Cavalcante.

Com esse novo cenário que se desenrolava para mim - a escola pública - vieram novas experiências, que eram mais coletivas; as peças teatrais, os desfiles nas festividades, festas juninas e outros festejos religiosos. Tudo isso marcou muito minha vida.

### 2.1.5 Percepções acerca do magistério como profissão

[...]Coração de estudante  
 Há que se cuidar da vida  
 Há que se cuidar do mundo  
 Tomar conta da amizade  
 Alegria e muito sonho  
 Espalhados no caminho...  
 (MILTON NASCIMENTO)

Nesse momento de minha história, me recorro de duas representações que eu fazia de professores: do mau professor e do bom professor. Eram duas, mas elas não eram minhas instrutoras. Acontecia que, quando minha professora faltava, uma delas geralmente a substituía. Uma era um anjo, tão bela como terna. Tratava os alunos com muito carinho. A outra era o terror dos alunos, uma loira extravagante, que tratava os estudantes sem atenção e grosseiramente... mal sabia ela dos traumas que deixaria nos alunos. Foram dois exemplos que marcaram minha história. A primeira como um modelo que eu poderia vir a reproduzir no futuro, associado às minhas elaborações; a outra, um referencial de como o professor não deve ser. Hoje, como docente da disciplina Didática, empreendo com meus estudantes essa mesma reflexão sobre modelos de professores que marcaram nossa trajetória, quer positiva ou negativamente. Nesse exercício reflexivo, procuro fazer emergir as marcas de nossa história que fazem parte de nossa formação como docentes, procurando promover uma discussão sobre o que nos constitui. Isso me faz rever uma fala de Paulo Freire ao expressar que:

É interessante observar que minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que hoje sonha em ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos (FREIRE, 1989 p. 100-101).

Desta maneira, consigo compreender como minhas experiências, como discente, tiveram participação na constituição do meu ser professora do Ensino Superior hoje. Não fazia ideia do que era viver criticamente minha liberdade de aluna, mas, no momento em que fui chamada a refletir sobre minha história, o casulo se abriu e pude alçar voo, construindo a ponte entre a liberdade da aluna e a autoridade da professora.

### 2.1.6 O sonho acalentado

Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia...  
(MILTON NASCIMENTO)

Com a chegada da adolescência, a preocupação profissional me levou a desenvolver outro pensamento e perseguir o objetivo de me tornar uma profissional da área da saúde. O principal desafio: enfrentar o fenômeno do exame vestibular, um dos mais importantes rituais de passagem que marcava o fim da adolescência e introduzia parte da juventude nos espaços privilegiados da universidade. Não tive oportunidade de estudar numa escola que me desse o preparo necessário para competir de modo justo a uma vaga na tão sonhada Faculdade de Medicina. Passava noites em claro, debruçada sobre os livros e o máximo que consegui foi um terceiro lugar entre os classificáveis.

Ao mesmo tempo em que a sociedade, aparentemente, exercia uma pressão para que eu me formasse e alcançasse patamares elevados em uma profissão de êxito, ela mesma me tirava o direito e a condição de conquistar espaços. Não sabia o que era uma sociedade capitalista, não imaginava que todo esse contexto era perpassado por uma ideologia dominante, a qual potencializa as desigualdades sociais, por ser fruto dos interesses da classe que detêm o poder.

Compreendo agora que, no início dos anos de 1980, quando vivi essas experiências, dentre os objetivos das políticas educacionais no Brasil, buscava-se a preparação para força de trabalho. Logo, não havia, de fato, uma preocupação com o contingente de alunos que aguardavam uma vaga para as universidades. Embora o veemente discurso gravitasse a órbita da melhoria da qualidade de ensino, a preocupação era com a formação de mão de obra qualificada. Como participante das classes médias, esforçava-me para ascender socialmente e, para tanto, buscava estratégias para alcançar metas.

Após muita insistência de meus familiares resolvi me dar uma trégua e tentei o concurso vestibular para Nutrição, na Universidade Estadual do Ceará. Passei e cursei

quatro semestres, precisando interromper o Curso, pois, se dava início a um novo projeto em minha vida: havia casado e iria morar em outro estado. Casei-me com um músico e fui morar em João Pessoa. Ele tocava violino na Orquestra Sinfônica do Estado e fazia bacharelado em Música na UFPB.

Com o nascimento da primeira filha, o lado de educadora veio à tona na busca de leituras que me dessem subsídios para entender melhor os processos de minha filha e poder ajudá-la a se posicionar em um mundo que eu já via com outros olhos. Passei um período afastada da academia, escolhendo dedicar-me à educação de minha filha. Estudava um idioma e me dedicava às aulas de cravo (instrumento musical do período barroco) na Escola de Música na cidade de João Pessoa.

Desde os anos de 1970, a Cidade cultivava a prática da Música de concerto, por meio de uma orquestra de câmara e, posteriormente, de uma orquestra sinfônica. O fato de ter casado com um músico e de morar em uma cidade que na época transpirava esse contexto musical, me colocava em um cenário, no qual a Música permeava minhas experiências cotidianas. Assistia aos ensaios da orquestra no Espaço Cultural José Lins do Rêgo, aos concertos e outras apresentações de grupos que vinham de outros estados e de fora do País. Essas experiências estéticas foram marcantes na definição de meu gosto musical e no entendimento de como a Educação Musical é fator importante na formação humana.

Mesmo com todo esse envolvimento, as circunstâncias nos trouxeram de volta a Fortaleza, onde continuamos nossas lutas e aprendizagens. Nessa cidade, nasceram as duas filhas mais novas, e, com elas, a visão de voltar a cursar uma graduação foi se tornando mais e mais opaca. Não pensava mais que poderia voltar a estudar. Seguindo, no entanto, o conselho de uma escritora americana (WHITE, 2013) que afirma, que o lar deve ser a primeira escola da criança, comecei a ensinar as primeiras letras às minhas filhas. Meu marido, por sua vez, desde cedo trabalhou com elas a iniciação musical. Nossa casa estava constantemente envolvida com Música.

Morávamos em um sítio, na periferia da cidade, lugar belíssimo, onde nos refugiávamos. O sítio era enorme, e ali moravam também meus pais, minhas irmãs, meu irmão e sobrinhos. Eram várias casas no terreno que estava constantemente cheio de amigos que gostavam de estar ali. Ao lado, havia uma favela e diariamente vinham crianças a pedir ajuda ou algumas frutas das que geralmente se espalhavam debaixo das

árvores. Eu gostava de conversar com algumas e acabávamos descobrindo o grau de carência de alimento, de roupas e, principalmente, de Educação. Tínhamos algumas salas desocupadas fora da casa e acabamos colocando informalmente uma pequena escola para alfabetizar algumas daquelas crianças. Com o tempo, a procura foi aumentando e tornou-se necessário contratar duas professoras. Foi preciso legalizar a pequena escola na tentativa de conseguir apoio da Prefeitura. Esse apoio, entretanto, jamais veio, a não ser como merenda escolar que recebemos durante dois anos.

Foi desse contexto que surgiu minha necessidade de fazer o Curso de Pedagogia.

### 2.1.7 Incursão na Pedagogia

Há um menino  
 Há um moleque  
 Morando sempre no meu coração...  
 Há um passado no meu presente...  
 (MILTON NASCIMENTO)

Há uma menina que ainda mora em meu coração, e toda vez que a tristeza me alcança, a menina me dá a mão. É no encontro da urdidura com a trama que o tecido da vida é montado. Nosso presente está carregado do nosso passado e não passamos por aquele sem olhar na direção do futuro.

Voltar a uma sala de aula como estudante, depois de tanto tempo, me fez regressar um pouco à infância. Isso se deu, em especial, por tratar-se de um Curso que mantinha como foco os processos de ensino/aprendizagem na infância.

Fui impelida a cursar Pedagogia pela necessidade, pois precisava entender melhor esses processos e a situação exigia alguns conhecimentos a mais do que apenas a vontade e o desejo de fazer algo por aquelas crianças. Fiz o concurso vestibular, depois de mais de 11 anos sem estudar. As circunstâncias do meu vestibular não foram nada favoráveis, pois estava com meu pai em estado terminal, com câncer. Perdi-o em novembro desse mesmo ano e fui admitida para o semestre seguinte.

Dessa maneira, fui introduzida no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), um mundo que, naquele momento, era totalmente desconhecido para mim. Isso se deu nos idos de 1999. Fiz algumas amizades, mas não finquei raízes nessa turma. Dois semestres depois, tive que fazer matrícula institucional para não perder a vaga. Já estava apaixonada pelo Curso, mas problemas familiares me fizeram parar durante todo o ano de 2000.

Em 2001, retornei à academia e tive de recomeçar a socialização com a nova turma. Quando estava no quinto, semestre descobri a pesquisa com suporte no discurso de uma de minhas professoras. Fiquei encantada com o que ela falou sobre a trajetória que deveríamos percorrer durante o Curso com perspectivas de fazer um mestrado. Aquilo era um sonho que eu visualizava muito distante, mas nada me impedia de começar a lutar por ele desde aquele momento. Saí pela universidade buscando informações sobre como me introduzir em um grupo de pesquisa. Acabei conversando com a professora de Pesquisa Educacional, que me deu outra dosagem de incentivo e me convidou para fazer a seleção para o grupo de pesquisa que ela coordenava, mas isso seria para o ano seguinte. Conversei com ela também sobre uma temática para minha monografia que já me conduziu para uma perspectiva de mestrado.

#### 2.1.8 Práticas acadêmicas: monitoria, pesquisa e eventos científicos.

E me fala de coisas bonitas  
 Que eu acredito  
 Que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito  
 Caráter, bondade, alegria e amor  
 [...]

(MILTON NASCIMENTO)

No período da seleção para bolsista de Iniciação Científica, inscrevi-me e passei, mas não pude obter a bolsa em razão do ano que havia trancado; meu histórico estava “sujo” para atividades que envolvessem bolsas de instituições de fomento. Isso me deixou muito triste, pois havia de fato vislumbrado a trajetória como pesquisadora; era o que de fato eu queria na Educação. A professora que acompanhou meu dilema não me desanimou, pois disse que eu poderia ser bolsista de monitoria da disciplina que ela ministrava e se quisesse poderia vincular-me ao grupo de pesquisa de forma voluntária. Terminei o semestre com essa certeza.

Passei dois anos como monitora da disciplina Pesquisa Educacional e dando assessoria à professora no núcleo de pesquisa do Centro de Educação. Aprendi muito nesses dois anos. Estava sempre atenta às oportunidades e buscando aprender mais.

A monografia foi outro elemento muito definidor para minha formação. Aprendi muito com minha orientadora, Isabel Sabino, que me descortinou o mundo da pesquisa, abriu meus olhos para muita coisa, ensinou-me muito do que sei hoje. Ainda hoje reproduzo algumas de suas práticas na didática e na pesquisa. Em 2003.2, defendi a

monografia e em seguida tentei a seleção para o primeiro mestrado no Centro de Educação da UECE. Queria apenas ter a experiência, pois me achava despreparada. Passei nas três primeiras fases mas fiquei fora da classificação para as vagas, no final da seleção. Permaneci, mas como aluna especial, e cumpri os créditos que me eram de direito. Fiz as disciplinas Teorias da Educação e Didática do Ensino Superior.

#### 2.1.9 Novo espaço de pesquisa e de outras conquistas: a UFC

Da janela lateral do quarto de dormir  
Vejo uma igreja, um sinal de glória  
Vejo um muro branco e um vô pássaro  
Vejo uma grade, um velho sinal...

[...]Quando eu falava desse temporal  
Você não escutou

(BETO GUEDES e MILTON NASCIMENTO)

Cavaleiro marginal é um daqueles mitos que trazemos conosco, de experiências que a vida nos proporcionou. Já me senti cavaleiro marginal, algumas vezes. Compreendo que nos mitos encontramos personagens que ecoam em nosso interior, e os usamos para instituir ordem desde nossa experiência (KELEMAN, 2001).

Gosto dessa música e sempre me inspirou o fato de “olhar da janela lateral do quarto de dormir”. De onde me encontro hoje, tenho uma belíssima paisagem da Chapada do Araripe, olhando da janela de meu quarto. Aprecio ver ao longe algo que está lá, mesmo que eu pouco conheça daquele objeto. Dirigir o olhar a algo desconhecido com intuito de desvelá-lo, sob uma determinada perspectiva; creio que poderia definir pesquisa dessa forma. É sobre esse olhar que me detenho aqui, aquele que me instiga a conhecer, saber mais a respeito - o olhar de pesquisadora.

Diz uma célebre frase de Heráclito de Éfeso que “um homem nunca se banha duas vezes no mesmo rio, pois não é o mesmo homem e nem é o mesmo rio”. Considero que, como educadores estamos constantemente em contato com o que de mais novo há na sociedade - nossas crianças, os jovens, enfim, as novas gerações que buscam constantemente mais conhecimentos e dão um novo significado aos que já existem. Dessas relações que se ampliam, entre homem, conhecimento e sociedade, emerge o real sentido da pesquisa. Nesse aspecto, o termo pesquisa é compreendido como uma elaboração do saber, que tem como finalidade básica suscitar novos conhecimentos, além de legitimar, refutar ou dar sentido/significado a saberes que já se estabeleceram como legítimos. Sendo assim, pesquisar é um processo de aprendizagem e transformação, tanto

da pessoa que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. Se, por um lado, a sociedade se beneficia, se renova e é objeto de transformações a cada novo conhecimento gerado e aplicado, a pessoa, por sua vez, também passa por mudanças. Ao ensejar transformações no seio da sociedade, ela também é transformada.

Esse sentido de transformação ocorre por intermédio das múltiplas relações que se delineiam ao longo de nossa história. Em meu caso, considero o meu caminhar na pesquisa um aspecto definidor de formação. Nesse âmbito, entendo como determinante meu encontro com o grupo de pesquisa *Saber Docente e Prática Social do Educador*, coordenado pelo professor Jacques Therrien, na Faculdade de educação da UFC, no ano de 2005. Quando conheci o grupo, este pesquisava um tema semelhante ao que eu já vinha desenvolvendo desde a monografia. Depois de participar de alguns encontros, o Professor me convidou para substituir a colega que estava saindo para o mestrado, como bolsista de Apoio Técnico do CNPq. Foi uma oportunidade de empreender novos conhecimentos no campo da pesquisa, bem como de abertura de mais possibilidades de aquisição de capital cultural e social.

Particpei do Projeto “Pedagogia por competências e epistemologia da prática, implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica”. Esse grupo foi marcante na minha trajetória de formação. As experiências desenvolvidas nos grupos de estudos, a participação em eventos de pesquisa dentro e fora do Estado, a organização de eventos coordenados pela equipe, os passeios, as palestras, as aulas, enfim, uma infinidade de atividades que constituem em grande medida o que sou.

Essas experiências relacionadas a pesquisa e produção de artigos deram-me um grande impulso rumo ao mestrado em Educação.

#### 2.1.10 Experiências no contexto do mestrado

[...] Quando olhava da janela lateral  
Do quarto de dormir

(BETO GUEDES e MILTON NASCIMENTO)

O sonho adiado do mestrado veio a concretizar-se em 2007, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faced – UFC, na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino, e no eixo Currículo e Formação de Professores. Em 2009, conclui o mestrado em Educação, sob a orientação e co-orientação, respectivamente, da professora

Ângela Terezinha de Souza e do professor Luiz Botelho Albuquerque. Encontrei na pessoa do Professor Luiz Botelho a conexão entre Educação e Música e, desde então, pude definir o eixo de minhas pesquisas no Ensino de Música.

Um aspecto que ressalto como parte muito importante desse período de minha formação foi a participação na pesquisa de doutorado da professora Elzanir dos Santos. A pesquisa utilizava o ateliê autobiográfico<sup>2</sup> como instrumento de apreensão das narrativas biográficas de um grupo de estudantes do mestrado, do qual eu fazia parte.

O ateliê autobiográfico foi uma grande contribuição para meu processo formativo. Nos momentos divididos e somados com os colegas e professores aprendemos muito a respeito de quem somos, de onde viemos, quais nossos reais valores, como nossa trajetória reflete o que somos. Para mim, isso se tornou uma grande descoberta. O ateliê não tem a proposta de terapia, embora desvele também um pouco dessa dimensão terapêutica. A proposta é formativa e alcançou esta meta com bastante clareza em todos os participantes.

Hoje, compreendo, ainda mais, que todo o processo no ateliê foram experiências formativas. Isso pode ser visto tanto na escrita de minha história de vida, como na escuta das histórias de meus colegas, nas intervenções realizadas no percurso de cada relato. Fui surpreendida várias vezes no processo, percebendo como nossas histórias, por mais diferentes que sejam umas das outras, trazem aspectos semelhantes de fatos e situações. Também me descobri uma falante em potencial e essa descoberta faz-se enfrentar alguns de meus medos com perspectiva de superá-los.

Minhas expectativas iniciais quanto ao ateliê foram em grande medida superadas, pois não conseguia entender como o relato de nossas experiências formativas nos ajudaria na constituição de um projeto futuro. Acredito que o futuro se constitui de cada momento que vivemos no presente, mas essa parada para refletir em práticas e experiências serviu também para que percebêssemos que o futuro está bem aqui, diante de nossos olhos. Ele está perpassado do hoje, do agora, das experiências que estou vivendo, do que vivi e do que me trouxe até aqui.

---

<sup>2</sup> Como procedimento também adotado nessa pesquisa, a definição de ateliê autobiográfico será dada no capítulo seguinte.

As projeções que fiz para meu futuro, durante o ateliê, estiveram atreladas a minha visão de mundo, perpassada pelos meus processos formativos (por todos eles). Daquilo que entendo como princípios de existência que regem minha conduta, minhas escolhas e posicionamentos, no entanto, posso dizer que estes estão à frente de toda e qualquer tomada de posição que venha a projetar sobre o meu futuro. Isso se refere ao olhar que projeto a esse mundo pela lente do que chamo Fé e que alguns consideram meramente como religião. Em meu entendimento, ter Fé é muito maior que ter uma religião, projeta você para além dos muros que dividem as pessoas em núcleos de verdades e disputas pela primazia da Justiça e do Direito. Acredito que existe um plano que é muito superior ao nosso e nesse grande esquema minha vida cumpre um propósito e este não se resume a uma vida voltada para si, mas para fazer algo em favor de outras pessoas.

De tal modo, o que meu projeto futuro revelou no âmbito profissional foi exatamente a docência no Ensino Superior. Ressalto, nesse momento de revelação do meu projeto futuro, a seguinte fala que fiz ao final do ateliê e que tenho registrada em meu memorial:

Eu não sou uma sonhadora, gosto de manter meus pés no chão, mas se poderia chamar de sonho alguma coisa que ainda não se realizou, esse sonho seria de viver em uma pequena cidade onde eu pudesse trabalhar e viver de uma forma simples e com maior qualidade de vida. Esse sonho ainda estaria permeado de outros sutis detalhes que fariam toda a diferença, conviver próximo de minha família e em especial de minhas filhas, contribuindo também para seus projetos de vida. Nesses contextos, eu me coloco também em aproximação com a Educação Musical, que é um espaço no qual pretendo desenvolver mais algumas habilidades para atuar com maior legitimidade nesse campo. Eu sempre costumava pensar que havia nascido na época errada, pois estou ainda muito ligada a antigos valores e formas antigas de pensar. Assim, desenvolver dentro do âmbito acadêmico, na época em que vivemos, um trabalho com Educação Musical, em um padrão fora de época, acredito que venha a ser um grande desafio. Mas não podemos ser diferentes do que somos ou do que acreditamos, por isso minhas práticas como docente ou como pesquisadora deverão estar perpassadas por tudo que sou, que é fruto de minhas crenças, de meus valores, de minhas escolhas e de minhas aprendizagens.

Relendo hoje esses escritos, compreendo que Projetar não é meramente sonhar, pois, se fosse, diria que todos esses sonhos se tornaram realidade. Hoje, moro numa pequena cidade – comparativamente da metrópole - no interior do Ceará, chamada Crato. Mudei-me para essa cidade, com meu esposo e minhas filhas, e logo depois, minha mãe, minhas duas irmãs com suas respectivas famílias mudaram-se para cá também. Meu

marido e eu ensinamos no Curso de Música licenciatura da Universidade Federal do Cariri. Minha primeira filha terminou o mestrado e define sua escolha pela docência no Ensino Superior, a exemplo dos pais. As outras duas estão terminando suas graduações na área da Saúde (Enfermagem), esboçando o projeto de trabalharem, em especial, na prevenção de doenças com apoio na promoção da saúde. Penso que meu projeto foi bem contemplado. Nesse caso, entendo que o projeto futuro a que o ateliê se propõe realizar diz respeito à formação de sujeitos que são agentes e, na qualidade de agentes, autores de suas histórias.

Penso que tais experiências me tem ensinado a escutar, a dialogar com o outro, a refletir sobre distintos pontos de vista, a enxergar a diversidade de saberes, tendo consciência de minha incompletude. Somos seres inacabados, porque nunca paramos de construir as teias de conhecimento que as distintas experiências de vida nos proporcionam, Somos seres inacabados, porque nossa formação está sendo construída todos os dias, enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca pelo conhecimento. Essa reflexão se ancora em Paulo Freire, na *Pedagogia da autonomia*, leitura que me acompanha há alguns anos e que emerge nesse contexto. Eis uma das citações a que me refiro:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 2002, p.58).

Esse sentido de experiência sucede as interações, as interlocuções e trocas. Deste modo, a nossa busca se torna constante, como sujeitos inconclusos e abertos a desvelar os saberes que a experiência tem a nos oferecer.

O desenrolar de todas essas experiências, anteriores ao mestrado, veio a tomar corpo na escolha do tema de meu projeto de pesquisa. Neste, aliei as experiências no âmbito musical, bem como o eixo de meus estudos sobre formação de professores.

O título da dissertação sobre o qual versou minha defesa foi: Cotidianos Sonoros na constituição do *habitus* e do campo pedagógico-musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC. Essa pesquisa se desenvolveu no âmbito da Educação Musical, fundindo, em sua discussão, o campo da Educação e a senda da Música. O estudo

expressou uma reflexão sobre a Educação Musical no Brasil em amparo ao recorte da formação do educador musical.

Ao buscar essa inter-relação Educação/Música, o que pretendi foi compreender como os professores de um Curso de Educação Musical se constituíram em docentes dessa área, detendo o olhar sobre suas trajetórias de vida. Mais especificamente falando, propus-me investigar a constituição do *habitus* e do campo pedagógico-musical na trajetória de docentes do Curso de Educação Musical da UFC.

Desta maneira, encontrei na Praxiologia ou Teoria das Estruturas Sociais, de Pierre Bourdieu, o aporte teórico que sustentou a pesquisa, por procurar desvelar o que subjaz aos fenômenos e manifestações sociais. Essa abordagem mostrou-se também de grande valor, por buscar, na interação dos agentes (pessoas e os grupos) com as instituições, encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações.

A investigação adotou ainda procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa, por interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados, e por considerar que o “significado” atribuídos pelas pessoas às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, as entrevistas narrativas de história de vida compuseram os instrumentos de coleta de dados, e foram utilizados como expedientes de registro o diário de campo e o gravador.

É importante notar que o trabalho de pesquisa, que realizei em formato de tese, tem total relação com o que desenvolvi durante o mestrado, tanto na opção teórico metodológica, quanto no sentido de continuidade amparado nos resultados obtidos.

A pesquisa demonstrou que os sujeitos se formam em múltiplos espaços, tempos e contextos, observando que essa constituição do ser não se dá com base em grandes acontecimentos ou forjada por amplas revoluções e rupturas. Na pesquisa, compreendi também que essa constituição do ser emerge sutilmente das experiências cotidianas que os agentes vivenciam em suas histórias. Tais experiências iniciam no ciclo familiar, que em um processo de socialização básico, fornece o suporte para as experiências subsequentes, apreciadas no âmbito das aprendizagens escolares. Com apoio nestas, é formada uma série de artefatos que já se manifestam como culturais, na expressão de costumes, crenças, comportamentos, valores, instituições e regras morais.

Nesse aspecto, compreendi que o *habitus* se assemelhou à cultura e à maneira como os sujeitos foram se apropriando desses componentes culturais, esculpiu os sutis

contornos de uma identidade física/espacial, social e cognitiva, forjada no contexto de suas trajetórias (SILVA, 2008).

Ao deparar esses achados percebi que se esboçava um novo projeto de pesquisa, haja vista o fato de que a temática não havia se esgotado com os resultados encontrados. A ideia de fazer o doutorado logo, contudo, não estava clara em meus pensamentos, que já queria alçar voo e partir para novas aventuras na conquista de mais espaços, rumo à docência no Ensino Superior.

Essa opção se tornou possível e também real com a implantação de um Curso de Música na região do Cariri cearense e a abertura de uma vaga que admitia a graduação em Pedagogia. Considerei ser minha grande oportunidade.

#### 2.1.11 Experiências no âmbito da docência

Foi nos bailes da vida, ou num bar em troca de pão  
Que muita gente boa pôs o pé na profissão  
De tocar um instrumento e de cantar  
Não importando se quem pagou quis ouvir, foi assim  
Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol  
Tenho comigo as lembranças do que eu era..

Se foi assim, assim será  
(MILTON NASCIMENTO)

Não sou profissional da Música. Nunca toquei nos bares nem nos bailes da vida, mas conheço muita gente boa que “pôs o pé na profissão de tocar um instrumento e de cantar, não se importando se quem pagou quis ouvir”. Destes, também obtive e continuo recebendo uma parcela de minhas aprendizagens. Das lembranças do que eu era, reconheço um pouco do que sou. E, nesse intento, recordo uma trajetória feita de muitos esforços, em que enfrentar distâncias e mesmo a estrada de terra na boleia de um caminhão nunca foi obstáculo para perseguir meus sonhos. Se foi assim, assim será.

Por isso, o ano de 2010 me trouxe também a oportunidade de realizar alguns desses projetos, dentre eles o de morar em uma cidade bem mais tranquila do que Fortaleza, no interior do Estado do Ceará, evento que eu e minha família desejávamos há algum tempo. A ocasião veio com a aprovação de meu marido no concurso para professor assistente do Curso de Educação Musical da UFC *Campus* Cariri. Tal fato me colocou diante do objetivo de encontrar também meu espaço de trabalho nessa região.

A oportunidade para participar da primeira seleção para cargo de professor titular de uma instituição pública de Ensino Superior ocorreu na UFC Cariri, no mesmo Curso em que meu marido já era professor. Na época, o Curso era recém-instituído e o quadro de professores estava ainda em fase de formação. A vaga foi para Professor Assistente do setor Pedagogia e Música, podendo participar da seleção tanto pedagogos quanto educadores musicais. Foi um grande desafio estudar temas nunca elucidados no contexto da Pedagogia, pois os conhecimentos se voltavam mais para a área do educador musical. Para a prova escrita, foram sorteados três, dos dez temas propostos. Embora tenha ficado em segundo lugar e não tenha conseguido obter imediatamente a única vaga que havia, tive a oportunidade de ser chamada pela UFC para ocupar a referida vaga, um ano depois, com a desistência da candidata aprovada, por questões pessoais.

Considerando que, embora o processo instituído para seleção em concurso público produza grande *estresse* para aqueles que se propõem realizá-lo, é notório também o fator formativo embutido nessa prática.

Compreendo que o campo educacional é regido por uma lógica que estabelece mecanismos para o reconhecimento dos agentes em determinadas posições. O capital simbólico atribui poder ou legitimidade ao agente com procedência no seu reconhecimento em certo campo. Esse poder simbólico “é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004, p.166).

Para alcançar esse reconhecimento e a legitimidade, no campo, é necessário, porém, uma construção histórica. Em meu caso, graduei-me em Pedagogia, fiz o mestrado em Educação, procurei estabelecer minha trajetória acadêmica e profissional, pautando minhas escolhas e condutas em um compromisso com a Educação em geral. Esse compromisso, contudo, é com a Educação pública, com a melhoria de sua qualidade, com a formação do humano para atuar com criticidade e consciência de que somos seres históricos e, assim sendo, nos constituímos autores de nossa história.

No cenário da Educação Musical, esse reconhecimento, se perfaz a cada dia, em minhas práticas, meus posicionamentos e elaborações nesse campo de estudos e de atuação em que me estabeleço como docente.

### 2.1.12 De encontros, encantos, aprendizagens e afetos.

*Amigo é coisa para se guardar  
Debaixo de sete chaves  
Dentro do coração  
Assim falava a canção...*  
(MILTON NASCIMENTO)

Reafirmo o dito por Paulo Freire: o ato de ensinar deve ser perpassado pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade (FREIRE, 2002). Esses aspectos nos humanizam e, como dimensões humanas, estão conectadas ao exercício da docência. Esse é mais um legado de Paulo Freire em minha formação – o entendimento de que não podemos exercer a docência, autêntica e comprometidamente, sem vivenciar o afeto.

Há encontros essenciais em nossas vidas que são notáveis por estabelecer significado singular. Poderia escrever um livro, talvez, sobre todas as pessoas que marcaram de modo sutil a minha existência. Se, porém, quisesse me referir aos modelos que assinalaram minha trajetória na docência não me poderia esquecer os nomes de Luiz Botelho, Jacques Therrien, Angela Souza e Izaíra Silvino. Desses encontros, ressalto o aspecto afetivo e transformador das vivências com essas pessoas, corroborando o pensamento de Henrique Beltrão Castro em seu livro “No ar, um poeta”:

As experiências afetivas (trans)formadoras são aqui entendidas como os momentos vividos por uma pessoa, contextualizados social e historicamente, nos quais sua leitura do mundo e de si constrói ou construiu um sentido para si tanto racional quanto afetivamente, de maneira amalgamada, ou seja, um sentido feito do que se pensa e sente neste instante de vida que constitui formação e transformação do sujeito (CASTRO, 2014).

É nessa perspectiva que encaro meu encontro com esses grandes mestres que compuseram uma parte da sinfonia que chamo de minha história de vida.

A primeira vez que vi o professor Luiz Botelho foi na Pós-graduação da FACED – UFC. Procurei-o na tentativa de uma oportunidade de assistir a uma de suas disciplinas como ouvinte. Fui recebida, no momento desse encontro, por um senhor amável com um sorriso cordial e um “seja bem-vinda”, que me abriu as portas para um espaço de formação de conhecimentos que até então desconhecia. De lá para cá tenho bebido dessa fonte de sabedoria que orienta meu olhar de pesquisadora no ensino de Música. Além de um grande amigo, ele se fez um modelo de como devo exercer a docência.

Dos momentos de orientação, compreendi o significado de Educação Dialógica, não como técnica de ensino, mas como posição epistemológica. O diálogo produzido em tais ocasiões não se refere à mera transferência de conhecimento, mas a um processo de (re)elaboração de saberes e de problematização da maneira oficial de conhecimento, (re)significando-os. Entendo diálogo, nesse contexto, como instrumento gerador de conscientização, autonomia e emancipação.

Outro encontro marcante foi com o grupo de pesquisa “Saber docente e Prática social do educador”, que me rendeu grandes amizades, e, em especial com dois outros grandes ícones de minhas aprendizagens acadêmicas: Professor Jacques Therrien e Professora Angela Souza. Com esses dois mestres amadureci conhecimentos sobre pesquisa, adquiri saberes da docência que não se encontram nos livros e solidificamos uma grande amizade. Realizamos parcerias em publicação de artigos e participação em eventos científicos. Na prática dessas atividades, foram constituídos saberes que me marcaram profundamente construindo uma ponte entre a estudante de ontem e a docente de hoje. Alguns destes saberes se referem a nossa condição de eternos aprendizes e, assim sendo, a docência nos proporciona uma fonte constante de novas aprendizagens. Destes, aprendi também a atitude ética que deve ter o docente/pesquisador e a amorosidade que deve existir na relação professor/aluno.

O encontro com Izaíra Silvino deu-se por oportunidade de minha pesquisa de mestrado. O “acaso” tornou-a um dos sujeitos agentes de minha pesquisa e, desde então se tornou inspiração de grandes aprendizagens em Educação Musical, resultando na consolidação de uma grande amizade. Ressalto aqui o significado dessa heroína guerreira para a Educação Musical do Cariri e, em especial, para a implantação do Curso de Música licenciatura que hoje orienta os parâmetros oficiais de ensino de Música na região. Da história de Izaira, da qual me apropriei por ocasião da pesquisa do mestrado, pude apreender o significado de quem faz da Música tanto seu jardim quanto seu campo de batalha.

Nesse tecido feito de vidas, o encontro entre a trama e os fios da urdidura compuseram e deram forma a novas paisagens pedagógicas, sonoras, investigativas e afetivas em minha trajetória. Foi no intento de valorizar essas experiências afetivas e ressaltar a amorosidade como essencial no fazer docente (FREIRE, 1996), que reservei esse espaço saindo um pouco da formatação cronológica de minha história para fazer esse

*flashback* de encontros com essas pessoas que marcaram minha vida acadêmica, trazendo novas aprendizagens e outros afetos. Assim, continuo a caminhada em direção a mim.

### 2.1.13 *Cheminer vers soi*

A caça por mim, ou o trabalho de reflexão esboçado com origem na narrativa de fragmentos de minha história de vida é o que Marie Christine Josso chama de *Cheminer vers soi* (JOSSO, 1991).

Empreendi essa caminhada e nela vi o delineamento do encontro com meu objeto de pesquisa, notando que a (pre) ocupação com a formação de professores esteve em minhas construções desde que passei a indagar sobre quem são nossos mestres. Nesse aspecto, o Curso de Pedagogia foi um campo aberto a que se ampliassem esses questionamentos, bem como um espaço para discussões e oportunidades de aproximação com o histórico debate que envolve a formação de professores.

Consciente disso, inicio um esboço sobre o estado da questão ou estado da arte, que baliza minha pesquisa, elegendo a formação de professores como categoria de partida e de chegada, que fundamenta escolhas teórico-metodológicas nesse percurso e nesse esforço de pesquisar.

Nessa direção, importa realizar um recorte acerca das discussões que fundamentam o campo da formação de professores na atualidade.

## 2.2 O Estado da questão: elucidando o campo da formação de professores

Longe se vai sonhando demais  
 Mas onde se chega assim?  
 Vou descobrir o que me faz sentir  
 Eu, caçador de mim  
 (MILTON NASCIMENTO)

Tentar elucidar a constituição de um campo de estudos como a formação de professores faz parte de minha busca por mim. Ao tentar desvelar meu objeto de estudo nessa procura, deparo a questão: como me formo? Como me constituo professora? Isso me permite partir de meu questionamento inicial: como os professores se formam? O que perpassa essa constituição do ser professor?

Para chegar às minhas premissas e formulações sobre a formação do professor, no entanto, é necessário compreender e tornar claro como outros pesquisadores guiaram seus estudos ao longo de um período, para entender como tais questionamentos se constituíram em nossos dias. Com efeito, delinco o estado da questão, partindo da compreensão de que essa elaboração “É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 36).

Compreendo que, de modo geral, a formação de professores constitui um tema que reúne o foco de preocupação de educadores, especialmente nas últimas três décadas. Sobretudo, resalto os anos de 1990, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, como marco temporal em que se delineiam as pesquisas com novos enfoques e paradigmas de compreensão da prática pedagógica, bem assim como período de importantes reformas na formação dos docentes (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; TERRIEN, 1995; TARDIF, 1999; LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999; TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 2001)

Desde então, se intensificam as pesquisas voltadas a reaver o papel do professor, dando destaque a importância de se pensar a formação numa abordagem que extrapole a perspectiva acadêmica e levando em consideração o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NUNES, 2001).

Efetivamente, a produção intelectual internacional sobre formação de professores passa a ter como marca estudos que utilizam abordagens teórico-metodológicas que dão voz ao professor, considerando suas trajetórias e histórias de vida. Esse novo enfoque surge em oposição às pesquisas que enunciavam uma visão reducionista da profissão docente, considerando-a simplesmente um conjunto de competências, técnicas e habilidades, suscitando, assim, uma crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1995)

Essa mudança de perspectiva passa a situar o professor no centro do processo, orientando pesquisas e debates nessa área, os quais consideram a estreita relação entre o modo de vida pessoal dos professores e o profissional. Esse movimento origina-se no contexto pedagógico no anseio de produzir um conhecimento que se aproximasse mais das realidades educativas do cotidiano dos professores (NÓVOA, 1995).

Ao caminhar nessa via, os estudos voltam-se para a constituição do trabalho docente, considerando a diversidade de aspectos de suas histórias. Assim, ocorre o que é denominado como uma “virada” nos estudos, que passam de uma atitude de desconsideração dos saberes construídos pelos professores para uma atitude de reconhecimento desses. Nesse aspecto, o enfoque de análise da formação de professores com procedência na valorização destes impulsiona os estudos sobre os saberes docentes e surgem na literatura procurando identificar os distintos saberes implícitos na prática docente (NÓVOA, 1992).

Nessa mesma direção, ao final dos anos de 1990, Pimenta (1997) - contrapondo-se à corrente de desvalorização profissional do professor que ainda se mantinha alicerçada em concepções que viam o docente exclusivamente como técnico reprodutor de conhecimentos - lança o questionamento como protesto: para que formar professores? Desta maneira, estabeleceu-se a necessidade de um movimento de repensar a formação de professores. Essa proposta de redimensionar a formação com suporte na análise das práticas pedagógicas e docentes já vinha se revelando como uma das importantes demandas dos anos 1990 na agenda dos estudiosos do tema (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1994; PIMENTA, 1994; ANDRÉ, 1994; GARCIA, 1994; BENEDITO 1995).

Nesse âmbito, as novas tendências para a formação docente recobram a importância de se pensar o professor no âmbito de sua formação, compreendendo que uma identidade profissional se constitui,

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA 1999, P. 7).

De tal forma, as novas abordagens passam a valorizar o professor como agente de um saber e de um fazer constituídos de uma teia de significados que conectam ações e pensamentos na composição da identidade docente.

Chega-se então aos anos 2000, priorizando a temática da identidade e profissionalização docente. Assim, o professor se torna o protagonista, passando suas

opiniões, representações, saberes e práticas, a ser o foco dos estudos sobre formação docente (ANDRÉ, 2010).

Analisar as histórias dos professores valorizando os diversos aspectos de sua prática, saberes, opiniões e representações, no entanto, não significa permanecer apenas em uma das pontas do processo. Tais considerações denotam articular esses dados aos contextos em que surgiram, “às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (idem p.176).

Nesse âmbito das discussões, a temática acerca dos saberes docentes assume papel privilegiado, tornando-se alvo de pesquisas de vários educadores, a exemplo de Tardif, que define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Isso significa dizer que os conhecimentos que servem de base ao ofício de professor não se resumem a um saber específico, mas referem-se a um leque de conhecimentos dos quais ele se apropria ao longo de sua formação. Tardif (2002) esclarece mais a questão ao afirmar que,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o *saber deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (P. 11).

De tal modo, o saber do professor é visto como um saber em relação, dinâmico, em constante diálogo com os aspectos que compõem o ser professor. Nesse aspecto, as produções a respeito da temática saberes docentes avançaram, ocupando papel de destaque na formação de professores. Isso é atribuído, em grande medida, ao potencial dessa proposta, no desdobramento de ações formativas que extrapolam uma abordagem acadêmica, abrangendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Outro autor que se destaca na discussão que enfoca os saberes docentes é Clermont Gautier. Em seu livro “Por uma teoria da Pedagogia”, idealiza o ensino como a mobilização de outros saberes que compõem um tipo de arsenal a ser utilizado no momento em que as situações concretas de ensino exigem.

Esse reconhecimento da existência de um repertório de saberes que compõem a ação docente reflete um olhar ressignificado sobre o professor, que passa a ser visto como um

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331)

Portanto, constitui uma mudança no filtro pelo qual se via a formação de professores, ocorrendo uma revisão do entendimento da prática pedagógica do professor que passa a ser visto como mobilizador de saberes profissionais. Por conseguinte, o professor “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001). A autora complementa:

Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001 p.34).

Esses estudos, mesmo tratando da realidade de outros países, orientam as pesquisas brasileiras, com vista a buscar novos caminhos na investigação dos saberes e da formação de professores, que denotem características próprias da nossa realidade.

Nesse caso, cito o trabalho de Pimenta (1999), já mencionado nesta discussão, que desenvolve um estudo de sua prática com alunos de licenciatura e revela o valor da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Concedo destaque, ainda, a estudos realizados por Therrien (1993, 2002, 2006), com enfoques voltados para o saber docente e a formação do professor, abordando o saber de experiência docente, entendido como saber constituído na prática social e pedagógica do cotidiano e os saberes para o estabelecimento da racionalidade pedagógica que deve perpassar o fazer docente. Também ressalto o estudo de Fiorentini e Souza e Melo (1998) que buscou identificar e caracterizar os saberes docentes e sua apropriação pelos professores em uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Destaco, ainda, a pesquisa de Damasceno e Silva (1996), desenvolvida em escolas do Ensino Fundamental,

acerca do saber docente na prática pedagógica e na relação do saber consequente da prática social. O estudo pode constatar o quanto o trabalho docente ainda está alicerçado por uma racionalidade instrumental. Os trabalhos de Borges (1996) que analisa a formação do saber docente em professores de Educação Física, e Caldeira (1995), que investigou os saberes implícitos constituídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal, também receberam influência dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acerca dos saberes docentes.

Com este panorama traçado, procurei demonstrar como se encontra o campo de pesquisa na Formação de Professores na realidade brasileira, analisando alguns estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores.

Esses pontos são de grande relevância para este estudo, ao considerar que nosso olhar se volta para compreender como estudantes/professores de um Curso de licenciatura em Música se constituem em docentes com apoio em suas histórias de vida. Isso porque entender como os saberes da docência se compõem implica desvelar os múltiplos contextos e realidades em que a formação se estabelece e não circunscrevê-la somente aos espaços acadêmicos e de profissionalização.

Cabe agora, explicitar o contexto da formação do docente em Música.

### **2.3 Pensar a formação de professores de Música**

Durante minha formação e prática profissional, conheci e vivenciei diversos ambientes educacionais. Nestes espaços, pude perceber as distintas maneiras como a música comparece ao cotidiano escolar do aluno. O repertório musical que é disponibilizado às crianças tanto na escola quanto através das rádios e da televisão, nas mais das vezes, é bastante questionável. Assim, as crianças são expostas a um tipo de música que massifica, chamado por alguns autores de música midiática (SUBTIL, 2006). Esta tem caracterizado, em grande medida, o universo cultural e simbólico das crianças e dos adultos pela ação da mídia massiva. Outro fato é que, em termos de conteúdo, gradualmente, as músicas infantis foram perdendo terreno para os ritmos, letras, músicas e coreografias reservadas ao público adulto.

Embora não esteja na pauta dessa discussão a recorrente questão entre "o bom gosto musical" e o que é chamado de música de "baixa qualidade" (CHAUÍ, 1985; ECO, 1976), há uma preocupação com a constituição de um gosto musical que se formaliza no espaço

escolar e fora dele, e o modo acrítico como isso acontece. O que parece ocorrer é um processo de semi formação, conceituado por Adorno (1995) como a mercantilização e a padronização promovidas pela indústria cultural, por negar a emancipação do sujeito.

Essa preocupação, no entanto, não é uma prática recorrente nas escolas brasileiras, que cedem cada vez mais espaço à música comercial, desqualificando, em grande medida, o gosto musical da sociedade e o apreço da Música como expressão de arte.

Não obstante, a promulgação da LDB 9394/96 demonstrou alguma preocupação com esse estado de coisas. Ao abrir espaço para a oferta de licenciaturas específicas nas diversas linguagens artísticas, inclusive Música, a lei ( 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º) resgatou as artes como modalidade de conhecimento.

Essa abertura criou, contudo, também alguns descompassos no que se refere às questões práticas, como realização de concursos para professores de artes. Dentre os principais questionamentos, gerou-se a dúvida sobre as vagas: deveriam ser para as diversas linguagens artísticas, considerando suas especificidades ou se manteria o padrão do professor polivalente? Esses questionamentos produziram modos diversificados de lidar com a situação, fundamentados em fatores e conjunturas locais (PENNA, 2008).

Além disso, mesmo o ensino de artes já sendo obrigatório na Educação Básica, havia uma preocupação com a falta de valorização desse tema pelas escolas, como essencial ao processo pedagógico. Isso se reflete em diversos aspectos, a exemplo da baixa carga horária destinada ao conteúdo de artes em relação a outras disciplinas, bem como na contratação de profissionais não qualificados para ministrar esse componente curricular (SILVA 2008).

Desde a promulgação da LDB, o que já vinha sendo discutido pelos educadores musicais nas agendas, concernente ao destino da Educação Musical no Brasil, tornou-se pauta constante nos diversos eventos científicos ligados à área musical. Vários foram os aspectos ressaltados. Demonstrou-se, no entanto, como convergência de ideias dos educadores e profissionais da área, o necessário retorno do *status* da Música como componente curricular na Educação Básica. Essas discussões fomentaram diversos debates que aos poucos formalizaram propostas, dando um novo rumo à Educação Musical nas escolas brasileiras. A grande luta dos educadores musicais concentrou-se, pois, na inclusão da Música no currículo das escolas do País.

Finalmente, deu-se um grande passo nessa direção, uma vez que foi aprovado o PL 2732/08, pela Comissão de Educação e Cultura. O contexto do Projeto de Lei altera a LDB 9394/96, estabelecendo que a Música deverá constituir conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de artes na Educação Básica. O Projeto foi aprovado por unanimidade na Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A nova legislação é recebida com simpatia, mas ao mesmo tempo, com certa inquietação pela comunidade de educadores, no que se refere à viabilidade prática da proposta. Os questionamentos são vários e se desdobram em dúvidas quanto à estrutura física das escolas para o ensino da Música, quanto à diversidade cultural no que se refere às escolhas individuais de qual arte eleger, quanto ao direito de outras artes ao mesmo espaço delegado à Música, quanto ao professor que deverá ministrar o conteúdo e sua formação, quanto à adequação da carga horária. Enfim, é uma série de itens que vão se revelando na medida em que a lei sai do papel e toma forma dentro do cotidiano da escola.

Uma das grandes questões debatida refere-se ao professor. Que profissional estará preparado para suprir essa demanda, considerando que tocar bem não implica ensinar bem e que a prática do professor de sala de aula não se confunde com a atuação do educador musical? Embora o artigo, que determina que o docente deva ter formação específica na área, tenha sido vetado pelo Presidente, a aprovação da Lei requer certa preocupação com o perfil do profissional a suprir tal demanda. Avalia-se a necessidade de um profissional que esteja qualificado para exercer a função pedagógica aliada a conhecimentos musicais.

Na rede pública cearense, a Educação Musical se configura, em grande parte, pela falta de professores qualificados especificamente para atuarem nessa área. Essa realidade é observada em pesquisas sobre formação de arte-educadores ou de educadores musicais (MATEIRO, 2003; COSTA, 2004), as quais sinalizam como enfoque um complexo perfil dos docentes que trabalham com arte no Ensino Fundamental (6º ao 9ºano). Estes estudos apresentam questionamentos sobre que formação pedagógica tem se desenvolvido no âmbito dos Cursos de Educação Musical, demonstrando que a formação do professor de Música, no Brasil, é hoje um dos maiores desafios dessa área.

No Ceará, até o momento, essa graduação é ofertada em três instituições públicas de Ensino Superior - a Universidade Federal do Ceará – UFC, com *Campus* em Fortaleza

e em Sobral; a Universidade Federal do Cariri, *Campus* Juazeiro do Norte e a Universidade Estadual do Ceará - UECE, *Campus* Fortaleza. Enquanto isso, a formação musical da maioria continua sendo feita nos espaços informais, de modo assistemático, ou, em alguns casos, em instituições particulares como escolas de Música ou conservatórios, deixando sempre a marca da desigualdade de oportunidades.

Compreendo que o retorno da Música ao currículo do Ensino Básico passa inevitavelmente pela necessidade de investimento na formação do educador musical. Corroborando essa ideia, a fala de Luciana Del Ben e de outros autores, no âmbito do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, propõe que:

[...] o fortalecimento da educação musical não depende somente das universidades ou dos pesquisadores da área. Fundamentalmente, há que se investir na melhoria das condições de trabalho dos professores, provendo-lhes recursos, materiais, didáticos e financeiros, e na abertura de concursos para professores de música, e não mais professores de educação artística, o que contribuirá para legitimar o papel da música no projeto político-pedagógico das escolas de educação básica, e, conseqüentemente, na formação geral, de crianças, jovens e adultos (DEL BEN, 2006, ps. 116 - 117).

Tais aspectos reforçam a ideia de uma formação que busque desenvolver entre os jovens e as crianças uma experiência estética significativa, levando em conta o fato de que a consciência estética de jovens e adultos é formada com base em suas experiências diárias. Produz-se, com efeito, assim, a necessidade de um contexto escolar que proporcione oportunidades de criação e de apreciação musicais. Nesse processo, o professor é o mediador entre o aluno e a Música, o que situa, mais uma vez, em foco, a formação desses profissionais. A ênfase, nesse caso, é posta sobre seus conhecimentos, a maneira como constroem os saberes da profissão, suas trajetórias, reflexões, princípios éticos, os fins de suas práticas educativas.

De tal modo, compreender a formação do docente de música sob a perspectiva da constituição do *habitus*, implica empreender um estudo que demonstre essa elaboração perpassando os diversos contextos, espaços, experiências e instancias de formação que se apresentam ao longo da vida. Logo, a pesquisa vem preencher uma carência de investigações que discorram acerca da formação de professores de música sob essa ótica e comprova a viabilidade do uso de duas tradições epistemológicas para responder às

questões abordadas na problemática. Feitos tais esclarecimentos, faz-se oportuno enunciar as bases epistemológicas da pesquisa.

### 3 TECENDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*A história de vida é, assim,  
uma mediação do conhecimento  
de si em sua existencialidade,  
que oferece à reflexão de seu autor  
oportunidades de tomada de consciência  
sobre diferentes registros de  
expressão e de representações de si,  
assim como sobre as dinâmicas que  
orientam sua formação.*

(MARIE-CHRISTINE JOSSO)

As atuais Ciências Sociais se utilizam amplamente de fontes primárias de dados que valorizam as subjetividades, em especial as que se exprimem com base em materiais biográficos ou autobiográficos. Esse interesse dos pesquisadores que lidam com esse tipo de fonte promove uma busca por sustentação teórica consistente no tratamento de tais informações (MONTAGNER, 2007).

Compreendo que há uma tensão epistemologicamente polêmica ao se empreender esforços no uso de narrativas (auto) biográficas na pesquisa em Educação, tanto como procedimento metodológico quanto como dispositivo de formação. Esse conflito de ideias assumiu argumentação potente com o pensamento emitido por Pierre Bourdieu, sobre os estudos (auto) biográficos, em meados dos anos de 1980. A perspectiva desse autor sobre o (mau) uso das histórias de vida, enseja, em grande parte dos pesquisadores, um posicionamento, seja para oposição ou aceitação de suas críticas.

Nesse caso, esta pesquisa traz uma proposta desafiadora, por discutir esse aparente nó epistemológico, admitindo as histórias de vida como aporte metodológico, bem como adotando a Teoria de Pierre Bourdieu – Praxiologia - como suporte teórico.

Tal desafio, contudo, exige esforços precisos pelo necessário rigor científico. Nessa direção, formalizo o objetivo deste capítulo, que se define em: delinear uma proposta teórico-metodológica ancorada nas trajetórias individuais desde a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, bem como no uso de materiais (auto)biográficos e seus corolários teóricos. Pretendo, com efeito, externar procedimentos possíveis dessa perspectiva que deverão contribuir com a prática de pesquisadores interessados nesse sistema de Bourdieu relacionado ao contexto das histórias de vida e formação.

### 3.1 Da Dialética do Pensamento: entre a ilusão e a sedução

Faz parte de uma produção de conhecimento considerado recente na área da Educação o uso de fontes (auto) biográficas em pesquisas que focalizam a vida profissional dos docentes. Isso porque, durante muito tempo, pouco foram apreciados, no âmbito da teoria pedagógica, relatos de vida profissional de professores por não serem considerados científicos.

De acordo com alguns estudiosos da temática (BECKER, 1986; BERTAUX, 2010), a metodologia história de vida, originou-se nos anos de 1920, nas Ciências Sociais, com os estudos da “Escola de Chicago”.

É importante notar o fato de que, no contexto da história da teoria social, a “Escola de Chicago” deixou marcas ao superar os clássicos paradigmas funcionalista e estruturalista europeus. Sua origem no pragmatismo estabeleceu um novo espaço para a pesquisa sociológica, voltado aos estudos acerca dos “fenômenos urbanos”, da “cultura urbana” e da “ecologia urbana”. Nesse âmbito, nota-se sua significativa dedicação, “ao estudo das formas como os indivíduos elaboram e interagem com os grupos sociais aos quais pertencem, e como criam sua identidade social” (VALENTIN E PINEZIL, 2012; p. 2).

Após um período de considerável produção pela “Escola de Chicago”, a metodologia história de vida passou por um declínio, em razão do crescimento de teorias “abstratas”. Estas optavam por focalizar nas variáveis estruturais em detrimento dos fatores que são ressaltados na vida e experiências da pessoa (BECKER, 1986).

Ao final da década de 1970, contudo, com a pesquisa de Daniel Bertaux, o emprego de histórias de vida retoma a posição de grande influência entre os pesquisadores (PENEFF, 1994) e, em 1980, publicado o artigo *L'approche biographique: as validité méthodologique, ses potentialités* (BERTAUX, 2010). Nessa publicação, Bertaux defende o uso de relatos de vida em um enfoque biográfico e utiliza a palavra *story* para assinalar “a história de uma vida tal como a conta a pessoa que a viveu” (idem p. 3).

O que passa a caracterizar o pensamento desse pesquisador é, no entanto, sua consideração de que essa proposta dispensava o emprego de outras fontes fora da fala do sujeito que passa a reconstituir suas vivências. Guérios (2011) supõe que o fato de Bertaux defender um método que recusa o uso de referentes externos às histórias de vida dos entrevistados tenha relação com seu campo de pesquisa – a Sociologia do Trabalho. No contexto dessa explicação, exprime a ideia de que,

[...] na época da escrita de seu artigo (quando o paradigma marxista era dominante), a proposta de um “novo processo sociológico, um novo enfoque”, que buscava se anunciar desde o princípio como “portador de futuro”, pudesse se dar apenas a partir de um confronto direto ao paradigma então vigente (GUÉRIOS, 2011, p. 11).

Apesar disso, desde a publicação desse artigo, Bertaux se tornou o principal representante do campo de estudos das histórias de vida, passando sua obra a ter influxo internacional. Ao mesmo tempo, o crescimento de sua influência na opção pela análise de “relatos de vida”, sem recurso à objetivação por documentos externos, passou a confrontar posições nos debates sobre a temática (idem).

Dentre os principais opositores, a ideia de Bertaux encontrou em Pierre Bourdieu uma das mais fortes críticas sobre o que chamou de “ilusão biográfica”, ao afirmar que “a história de vida é uma dessas noções de senso comum que entrou de contrabando no universo acadêmico” (BOURDIEU, 1986, p. 69).

Corroboro as ideias de Guérios (2011), ao expressar que o objetivo de Bourdieu era fazer a crítica à ausência, do que avaliava ser uma imprescindível objetivação dos dados nos estudos de “enfoque biográfico”. Nessa perspectiva, Bourdieu (1986) expõe sua análise ao modelo que, em sua compreensão, vinha se formatando com o uso das histórias de vida, e propõe o conceito de trajetórias, ao explicar que:

[...] a análise crítica [destes] processos sociais (...) conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (*op. Cit.*, p. 71)

O que podemos compreender da crítica feita por Bourdieu, aos estudos de histórias de vida, defendidos por Bertaux, é a referência feita exatamente à falta de um esforço sociológico para estabelecer a trajetória da vida estudada em relação às condições concretas de existência, que não podem ser negadas.

Outra leitura da relação de Bourdieu com o uso das histórias de vida nas Ciências Sociais é feita por Maria da Conceição Passeggi, no artigo *Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica*. Nesse texto, a autora faz uma análise de escritos de Bourdieu que, em sua opinião, revelam uma trajetória que vai da “crítica” às histórias de vida - *A ilusão biográfica* (1986 e 1998), passando por um momento de “adesão” à

metodologia - *A Miséria do Mundo* (1993 e 2003) - finalizando por sua “conversão” ao teor autobiográfico - *Esboço de auto-análise* (2004 e 2005).

Passeggi (2014, p. 226), traz, inicialmente, os estudos de Franco Ferraroti como uma das “referências epistemológicas fundantes do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação”, na Europa e no Canadá, no início dos anos 1980. Aponta também para a produção de Gaston Pineau e Marie-Michéle, no livro *Produire sa vie: autobiographie et autoformation*, como marco inaugural das histórias de vida em formação, por ser a primeira “proposta sistematizada do uso das histórias de vida como instrumento de formação na educação permanente de adultos”.

A autora defende a tese de uma “revolução biográfica” em oposição a simplesmente uma “ilusão”. Assim, ela expressa a noção de que Bourdieu “aderiu” e “converteu-se” ao biográfico, “deixando um importante legado, ainda não estudado, talvez pelo impacto do próprio ‘estardalhaço’ de ‘A ilusão biográfica’.”(ibidem, p. 225).

Concordo com a autora, ao citar Wacquant, sobre o comprometimento de Bourdieu com a ciência ser maior do que com suas teorias. Loic Wacquant ao descrever o legado sociológico de Pierre Bourdieu acentua que

Pierre Bourdieu ilustrou brilhantemente e desmentiu enfaticamente suas próprias teorias sociais com uma vida repleta que, por meio de improváveis conversões e mudanças bastante sinuosas, ancorou-se em um fiel compromisso com a ciência, com o *institution-building* intelectual e com a justiça social (WACQUANT, 2002, p. 96).

Ao ler o texto original de Wacquant, compreendo a importância que esse autor concede ao fato de Bourdieu denotar uma “trajetória improvável”, do ponto de vista sociológico e acadêmico. Isso se explica pelo fato de sua educação ter sido “uma exceção às leis de transmissão do capital cultural que ele mesmo estabeleceu” em seus escritos iniciais. O que é ressaltado por Wacquant (2002), nesse contexto, é o fato de Bourdieu ter alcançado o topo da pirâmide cultural francesa e tornar-se “o mais citado cientista social do mundo”, considerando ter sua origem familiar em agricultores do Béarn, uma província periférica, no sudoeste da França. (idem). Logo, a propagação de tal influência, quem sabe, decorra exatamente do seu compromisso não apenas com a rigorosidade científica como também por seu engajamento pessoal nas lutas sociais.

De tal modo, entendo que considerar a “incompatibilidade” entre a Praxiologia ou o pensamento bourdieusiano e a metodologia de histórias de vida, com base apenas na “ilusão biográfica” seja no mínimo arriscado. Há, contudo, maior coerência em comparar-

se o contexto de sua trajetória e de seus escritos, observando a evolução de seu pensamento, bem como seu contínuo compromisso ético-social.

Nesse caso, Passeggi faz uma excelente elucidação desse roteiro percorrido por Bourdieu, dando destaque à dimensão humana do cientista e do homem. Sobre “*A ilusão biográfica*” assinala:

A crítica bourdieusiana volta-se contra a possibilidade de os sociólogos aceitarem, por intermédio de uma noção do senso comum, uma teoria da narrativa, repousando numa lógica insidiosamente gerada pela criação artificial de sentidos. Bourdieu (1998, p. 185) alerta ainda contra as leis que regem, explícita ou implicitamente, a produção do discurso, e que tendem a oficializar uma representação pública ou privada da vida (PASSEGGI, 2014, p. 226).

Essa mesma preocupação permeou não apenas os críticos dos métodos biográficos, como também seus defensores, a exemplo de Franco Ferrarotti, ao se manifestar em defesa da autonomia do método biográfico numa perspectiva crítica. Ferrarotti defende que o método possa conduzir “a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”. Isso não significa dizer, no entanto, que os usos feitos do método biográfico sempre corresponderam exatamente a essa proposta. Para tais casos, o autor se refere algumas vezes a metamorfoses do método e chama a atenção para “aspectos que ele considera como desvios epistemológicos e metodológicos” por comprometerem “seu valor e especificidade heurísticos” (BUENO, 2002 p. 17 ).

Passeggi (2014) reitera a defesa de Ferrarotti à autonomia do método biográfico em seu posicionamento contra o uso das narrativas biográficas como ilustração ou uma verdade a ser constatada, ou, ainda, como casos, histórias-modelos, publicados muitas vezes sem o conhecimento de quem as narrou. Desta maneira, a inquietação que ensejou “o vendaval” provocado pela *Ilusão biográfica* encontrava razão de ser nos mesmos princípios advogados pelos defensores do método biográfico, o rigor acerca da validade dos dados.

Nessa direção, há de se considerar que as histórias de vida constituem, ao longo do tempo, um arcabouço teórico que afirma seu papel na pesquisa sociológica, o que pode ser compreendido pela adesão de estudiosos de vários terrenos das Ciências, como mostra Passeggi (2014):

Pesquisadores em História, Literatura, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia renderam-se, nos últimos anos, ao biográfico, como matéria-prima para compreender a vida humana na “modernidade líquida”, como a denomina Bauman (2001, 2007), ou na “sociedade

biográfica”, defendida pelos sociólogos Astier e Duvoux (2006). Para Dosse (2009), estamos na “Idade hermenêutica” do biográfico, em que os narradores e leitores vivem o tormento das aporias das interpretações as mais díspares, inclusive oriundas do discurso científico (p. 227).

Mesmo ao considerar o impasse, a dúvida e a incerteza, gerados no âmbito das interpretações paradoxais sobre as narrativas, parecendo em alguns momentos haver razões tanto contra quanto a favor destas, é admissível “sua fecundidade como fenômeno antropológico”(idem).

Retomando a análise de Passeggi (2014) acerca de escritos de Bourdieu em relação ao método das histórias de vida, chamo a atenção para o livro *A Miséria do mundo*, coordenado por Bourdieu (2003) e escrito coletivamente. Wacquant (2002, p. 100) exprime a noção de que é “uma sócio-análise de mil páginas sobre as formas emergentes do sofrimento social na sociedade contemporânea”. Montagner (2007, p. 260) sugere que o livro é “um conjunto de relatos que explora as similaridades estruturais de gente comum, com suas pequenas histórias de vida, suas mazelas infinitamente pequenas e enormemente pungentes, dos excluídos do interior”. O próprio Bourdieu apresenta o livro ao leitor da seguinte maneira: “entregamos aqui os depoimentos que homens e mulheres nos confiaram a propósito de sua existência e de sua dificuldade de viver” (2003, p. 9).

Em minha leitura do livro, compreendo que Bourdieu, ao tentar retratar a miséria do mundo, não encontrou outro jeito melhor do que, dar voz aos excluídos, àqueles em condição de discriminação e abandono, à margem da sociedade, permitindo que narrassem suas histórias e que, ao narrarem, se vissem como agentes de sua vida. Ao denunciar a exclusão por via dessas vozes, Bourdieu demonstra seu compromisso com o social e denota o poder de (trans)formação das narrativas autobiográficas para a pessoa que narra, visto que tiravam proveito do momento das entrevistas para elaborarem “seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo” (ibidem, p. 704).

Embora Bourdieu (2003) prefira não denominar as narrativas dos entrevistados como histórias de vida, e considere melhor cunhar o termo autossocioanálise, não podemos negar o fato de que ambas as modalidades encontram muito mais aspectos de convergência de objetivos e métodos do que as supostas divergências que os que contrapõem as duas posições querem apontar. Resta, porém, claro, em *A Miséria do Mundo*, que Bourdieu foi profundamente tocado pelos relatos dos entrevistados e pelos resultados alcançados na pesquisa, ao ponto de escolher não intervir nos esquemas interpretativos dos leitores, não apresentando sua interpretação das falas. Em vez disso, deixou que o leitor tivesse a oportunidade de fazer a leitura e tirar as próprias conclusões

das narrativas esboçadas no livro. Talvez o envolvimento na preparação desse volume o tenha motivado a desenvolver posteriormente a própria autoanálise.

Pode-se dizer que essa elaboração do próprio ponto de vista sobre si, sua vida, sua trajetória, se tornou o último objeto de análise de Bourdieu. *Esboço de auto-análise* traz, talvez, o esforço pela comprovação definitiva de seu sistema teórico. De tal modo, ele procura explorar a constituição de suas *disposições* mentais, a *posição* por ele ocupada no campo intelectual francês e como esta orientou suas tomadas de posição.

Mesmo antes de falar de sua vida, porém, iniciando por uma cronologia genealógica, Bourdieu (2005) escolhe começar sua narrativa, descrevendo o campo em que ingressou na vida intelectual. Sua opção é explicitada por ele no sentido de que “compreender [a narrativa] é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (p. 40). Nessa direção, ele sintetiza o contexto da dinâmica do terreno acadêmico desde os anos de 1950, momento em que ingressa na Escola Normal Superior e passa a conviver com figuras ilustres da Filosofia francesa.

Desde então, Bourdieu (2005) identifica o fato de que esses agentes compartilham de um *habitus* diferente do seu, evidenciado na altivez e no distanciamento em que se colocavam do mundo social. Tal fato, juntamente com a experiência vivida na Argélia, ao ser convocado pelo exército francês, tornou-se o estopim para seu afastamento do campo filosófico. Dessa experiência, ele extraiu a primeira pesquisa etnológica, que é também determinante em sua postura intelectual e na opção que faz pelo campo sociológico.

O que chama a atenção para a maioria dos leitores de Bourdieu, nesse livro, é sua declaração, logo no início, de que o conteúdo exposto não é uma autobiografia. A despeito disso, é “flagrante que a narrativa ganha esta conotação na medida em que se baseia nos principais momentos de sua trajetória como homem e intelectual que foi” (ROSA, 2007, p. 239).

A analogia feita por Passeggi (2004) de *Esboço de auto-análise* referindo-se à epígrafe retrocitada, inicialmente, demonstra seu desencanto em relação à ideia de uma adesão ao biográfico e posteriormente sua “conversão” ao método. Ao continuar a leitura do artigo, contudo, nota-se que a autora, retoma sua posição inicial, propondo-se ir além do que está escrito, interpretando o que está nas entrelinhas. Nessa decodificação, Passeggi (2014) consegue perceber uma provocação, aos leitores, feita por Bourdieu (2005), com o propósito de “[...] obrigar o leitor a buscar um sentido novo para a relação com o objeto [...]”. Nessa perspectiva, ela questiona:

Bourdieu queria com essa provocação levar o leitor a estabelecer uma nova relação com as escritas autobiográficas? O que você vai ler pode dar a impressão, mas não é uma autobiografia (PASSEGGI, 2014, p. 230).

Ao continuar a leitura de *Esboço de auto-análise*, comungo da compreensão, de Passeggi (2014), de que Bourdieu intencionou fazer oposição ao gênero autobiográfico com uma autossocioanálise que ocorre quando o narrador, “adotando o ponto de vista do analista [se obriga (e se autoriza)] a reter todos os traços pertinentes do ponto de vista da sociologia, ou seja, apenas aqueles que são necessários à explicação e compreensão sociológica” (BOURDIEU, 2005 p.37). O que resultou de seu esforço, no entanto, revela seu percurso na sua autossocioanálise, bem como sua intenção de fazer ciência, “fazer a sociologia do objeto que eu sou” (BOURDIEU, 2001, p. 184).

Além disso, percebo que, tendo ou não intenção de fazê-lo, o que está narrado na autossocioanálise de Bourdieu remete integralmente ao contexto das narrativas autobiográficas. Todo esse contexto me leva a crer que sua principal contribuição ao cenário das discussões sobre as autobiografias, como método qualificado para pesquisas sociológicas, foi exatamente sua ênfase no rigor por “descobrir a verdade”. Isso faz parte da intencionalidade científica, bem como a valorização dos aspectos fundamentais à explicação e compreensão sociológica.

Compreendo o zelo de Bourdieu, bem como sua posição de “ajudar o pesquisado a dar a sua verdade, ou melhor, a se livrar de sua verdade”. Isso se engendra de tal modo em seu projeto de compreender e explicar o mundo social cientificamente, como se exprime também em sua autossocioanálise, em seu intento de se livrar de sua verdade. Tal proposição se funda na referência feita por Bourdieu (2005) a um *habitus clivado*, noção que explica a ambivalência de seu pensamento, o conflito interior que o perpassava entre a admiração e a negação das instâncias que o tornaram o intelectual que é (PASSEGGI, 2014). Como ele mesmo afirmou,

Como se a certeza de si, ligada ao fato de sentir-se consagrado, fosse corroída, em seu próprio princípio, pela mais radical incerteza quanto à instância de consagração, espécie de mãe malvada, falha e enganosa (BOURDIEU, 2005, p.123).

Esse *habitus* não ajustado àquele espaço social, que o mantinha de certo modo deslocado, foi o que proporcionou a Bourdieu se distanciar da situação para adquirir uma percepção externa à realidade que não era adequada às suas disposições. Isso é explicado

pelo próprio Bourdieu, ao acentuar que os que ocupam esse tipo de *posição em falso* nos campos

[...] têm mais chances de tomarem consciência do que para os outros lhes parece evidente, pelo fato de se verem obrigados a se vigiar e a corrigir conscientemente os ‘primeiros movimentos’ de um *habitus* gerador de condutas pouco adaptadas ou deslocadas (BOURDIEU, 2001, p. 198).

Da leitura feita de *Esboço de auto-análise*, iluminada por outros escritos de Bourdieu, chego à compreensão de que a trajetória de sua vida, que negou seu provável destino, permitiu a ele perceber pontos específicos de sua teorização. Nesse aspecto, ele vai além do entendimento da existência de uma lógica de reprodução das desigualdades para postular a probabilidade de inadaptação do *habitus* em relação aos campos sociais.

De tal modo, ainda que corrobore em muitos aspectos e, de um modo geral, a análise de Passeggi (2014), minha tendência é não considerar adequado o termo “conversão”, empregado por ela, ao ressaltar a mudança de posição de Bourdieu (1986) da crítica ferrenha ao uso de histórias de vida como método de pesquisa, à sua adesão ao autobiográfico. Percebo de todo esse contexto, que houve uma evolução no pensamento de Bourdieu, que o levou da *ilusão biográfica* ao *Esboço de auto-análise* - o que não é de se estranhar, ao se considerar as inúmeras transformações testemunhadas por ele ao longo de sua vida. Isso me leva a crer que não houve uma conversão, pois não ocorreu mudança de direção, nem abandono de suas crenças basilares. Por outro lado, entendo que Bourdieu se deixou seduzir pelo método das narrativas autobiográficas, e, na trajetória das experiências que o conduziram a essa atração, desmistificou a própria experiência autobiográfica. Isso resultou na elaboração de uma argumentação que deu maior ênfase ao arcabouço teórico das histórias de vida, definindo sua rigorosidade quanto ao uso de materiais biográficos em pesquisas de cunho social.

Embora seja de crucial importância, para esse estudo, considerar essa construção da trajetória de Pierre Bourdieu em relação ao uso de autobiografias, é importante enfatizar que, independentemente de tal processo, o campo das histórias de vida em formação vem se consolidando, ao longo do tempo, e se afirma como método científico.

Não obstante, espera-se que novos estudos sejam empreendidos, no sentido de clarificar as relações entre essas duas tradições epistemológicas, de maneira a reforçar e ampliar o poder explicativo da argumentação ora apresentada.

Nesse delineamento, há que se empreender uma visualização panorâmica da Praxiologia como aporte teórico da pesquisa para, em seguida, desvelar o campo das histórias de vida e formação, chegando ao construto metodológico desta.

### 3.2 O enfoque sociológico

Ao entender que a Praxiologia procura desvelar a mediação do agente social com a sociedade, do homem com a história, em especial, por ter como objeto não apenas o sistema das relações objetivas, mas também as relações dialéticas que se estabelecem entre estas e o mundo subjetivo, encontro em seu aporte o fundamento para a discussão ora empreendida.

Esse enfoque foi adotado na tentativa de compreender como os agentes em questão vão se posicionando em um determinado campo e em que medida suas trajetórias possibilitam a convergência para atuação em um mesmo espaço de múltiplas relações. É nesse aspecto que *habitus* e campo se mostram como categorias importantes do estudo, propondo a mediação sujeito-sociedade, sendo, portanto, capaz de conciliar a aparente oposição entre realidade exterior e as realidades individuais.

É importante que fique claro, entretanto, que será concedida ênfase ao individual, ao sujeito e à constituição de seu *habitus*.

#### 3.2.1 Uma teoria da prática segundo Bourdieu

Em virtude da ampla contribuição conferida às diversas áreas a que se propôs investigar durante sua trajetória intelectual, Pierre Bourdieu, sociólogo francês, é considerado um dos mais importantes estudiosos da Sociologia do século XX e também um dos mais citados.

No campo da Educação, seu contributo é admirável, ao ponto de outros sociólogos de renome, e mesmo não adeptos de sua teoria, reconhecerem o valor de seu legado, a exemplo da seguinte afirmação de Francois Dubet:

Todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação (DUBET, 1998, p. 46).

O que Dubet ressalta é a importância da teorização de Bourdieu para a Sociologia da Educação, tomando-a como base para discussões que considerem aceitá-la, confrontá-la ou mesmo complementá-la.

A problemática teórica desenvolvida nos escritos de Bourdieu consiste, essencialmente, em encontrar a mediação do agente social com a sociedade, do homem com a história. Esse conhecimento, chamado praxiológico, tem como foco não somente o sistema de relações objetivas, que a visão objetivista constitui, mas também articula dialeticamente essas estruturas e as disposições estruturadas que tendem a reproduzi-las. Se, por um lado, o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, conservando-as, por outro, ele as supera, associando o que aquele teve que eliminar para obtê-las. É, por assim dizer, um produto do duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1972).

Do confronto objetivismo/fenomenologia, que contrapõe sujeito e sociedade, Bourdieu constitui uma teoria da prática, uma ciência da dialética da interioridade e da exterioridade, recuperando a ideia de *habitus* que ressalta a dimensão de um aprendizado passado. O *habitus* se inscreve, assim, como um conceito capaz de harmonizar o antagonismo aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, compondo-se, desta forma, como

[...] princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que por isso sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (idem, p. 175).

O conceito de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu assume papel fundamental e encontra suas raízes na Escolástica. Exprime a noção grega “*hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (SETTON, 2002, p.61). Esse *habitus*, moral incorporada que se tornou *hexis*, postura e gesto, é explicitado por Bourdieu (1983, p. 104) em sua composição:

Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes.

O sociólogo parece responder a inquietações que não eram dele, mas dos que procuravam ainda compreender a relação entre esses dois termos que se aproximam na escrita mas que semanticamente se estruturam de modo diferente. De fato, ele retoma

mais uma vez a explicação demonstrativa do que estabelece a diferença entre hábito e *habitus*:

Mas, por que não dizer hábito? O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático antes reprodutivo que produtivo. Ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora. (ibid p. 105.)

Do ponto de vista de Bourdieu (1983), a ideia de *habitus* deve estar distanciada de uma concepção mecanicista, reprodutivista, e ser considerada em seu aspecto dinâmico, “capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002 p.61).

Uma vez que o *habitus* orienta a ação de cada agente, é também produto das relações sociais e tende a assegurar a reprodução de tais relações objetivas que o arquitetaram. Deste modo, ele se exprime como social e individual, referindo-se a um grupo, a uma classe ou a pessoa. No âmbito do individual,

[...] os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 2001, p. 169).

O *habitus* está, pois, na origem das relações constituídas e incorporadas pelos agentes durante sua trajetória social. Este processo de ajustamento ocorre por via das relações com outras pessoas distribuídas no espaço de socialização em planos diferenciados em sua inserção nesse locus. É, portanto, iniciado com as primeiras experiências formativas do sujeito, que é alvo de transformações nesse percurso. Logo, todo sujeito possui um *habitus*, sendo este agregado com base nas interações com outros agentes e com o meio onde está.

Bourdieu (1994) ressalta a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* por intermédio das instituições de socialização dos agentes, considerando esta como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *hábitus* distintos. Esses comportamentos coletivos decorrem das aprendizagens vivenciadas desde a infância em seu ambiente cultural, em especial as que se realizam no período de formação das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do agente (esse

aspecto demonstra aproximação do pensamento de Bourdieu com a Escola Fenomenológica).

Compreendo que a socialização inicial das pessoas é, em grande medida, responsável pela constituição de *habitus*, princípio de geração e de estruturação das práticas dos agentes. Toda pessoa, ao nascer, é inserta num determinado contexto social. É nesse espaço que ela deverá assimilar, inicialmente, princípios, conhecimentos, costumes e aptidões que deverão determinar sua primeira visão de mundo. Com efeito, as primeiras experiências são de singular importância quando se analisam práticas, na medida em que estas caracterizam um determinado tipo de condições de existência e produzem as estruturas do *habitus*. Cabe, agora, conhecer as duas primeiras instâncias de socialização das pessoas no que se relacionam à constituição do *habitus*.

### 3.2.2 A herança familiar e a escola

A família exerce importante função para que seja conservada a ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas da estrutura do espaço social e das relações que nele se processam. É ainda um dos lugares fundamentais para acumulação dos distintos tipos de capitais, bem como de sua transmissão para as gerações posteriores; e atua como principal agente das estratégias de reprodução (BOURDIEU, 1996).

Para Bourdieu (1994), existe uma cronologia ordenada de experiências, na qual a família se exprime como primeiro espaço de socialização da criança. Isso é bem elucidado na seguinte citação:

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) [...] ( p. 80).

A família, vista nesse contexto proposto por Bourdieu, é um princípio de constituição da realidade social, o qual é socialmente constituído e comum a todos os agentes socializados. É, por assim dizer, um dos elementos que compõem o *habitus*, essa estrutura mental, individual e coletiva (op. Cit.).

O processo pelo qual o *habitus* passa, ao ser assimilado pelo sujeito, pode ser percebido nas primeiras experiências no ambiente escolar, quando a criança é posta em contato com diversas maneiras de pensar e agir, novos costumes, outros valores; enfim,

quando uma cultura então surgente é posta diante dela. É, portanto, um momento de novas aquisições, e a escola torna-se um espaço onde as experiências evidenciarão seu modo de ver, encarar e se expor ao mundo. No decorrer de sua trajetória social, no entanto, essas condutas são alteradas, sofrem alteração, podendo ser transformadas ou confirmadas, involuntariamente.

Assim, o ser humano recebe influências do meio, mesmo de modo inconsciente, as quais vão determinando seu *habitus*, que converge para uma reprodução do contexto no que foi incorporado durante sua história. Esse complexo de relações no ambiente escolar pode ser percebido, em uma situação hipotética, em que se observe o ingresso de alunos em um determinado sistema de ensino, que independentemente da classe social a qual pertençam os estudantes, todos sejam alocados em uma mesma sala de aula. De um modo geral, supõe-se que as distinções deverão se manifestar, entre estes, nos procedimentos, nos costumes e na própria maneira de recepção dos conteúdos. Isso denota a apreensão de um capital anterior ao escolar, uma herança cultural, transmitida pela família, e que é ajustada segundo seu nível sócio econômico<sup>3</sup>. Nesse aspecto, o modo como a pessoa assimila a cultura familiar influi no modo de sua aquisição da cultura escolar (erudita) (BERTOLETTI E AZEVÊDO, 2006).

Em síntese, toda pessoa, no princípio de vida, dá início à constituição de um *habitus* por intermédio de elementos culturais, dos costumes que estão postos pela sociedade e que lhe são transmitidos pela família. Isto pode acontecer intencionalmente na inculcação de *habitus*, culturais como a leitura, a frequência a teatros, a museus e outros comportamentos ensinados; também indiretamente, pelo contato com determinado tipo de gosto, de postura, dos quais a pessoa vai se apropriando sem mesmo perceber. Bourdieu recorreu ao termo capital como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que pessoas ou famílias possuem e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Esses componentes da herança familiar podem ser postos a serviço do sucesso escolar: o *capital econômico*, como bens e serviços a que ele dá acesso, o *capital social*, entendido como o círculo social de relações influentes que a família mantém, e o *capital cultural* institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Nogueira e Nogueira (2002) acrescentam a ideia de que:

O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital

---

<sup>3</sup> Sobre isso, ver no capítulo seguinte a discussão de Bernard Lahire sobre as razões do improvável.

cultural. No caso do capital econômico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O benefício escolar extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído (p. 22).

Assim sendo, a tradição familiar ou a herança cultural, bem como costumes e hábitos que fazem parte do cotidiano doméstico, seja da cultura dominante ou dominada, são determinantes na relação escolar dos sujeitos e definem suas ações e o jeito como se apropriam das mensagens culturais transmitidas pela escola. A esse respeito Bourdieu assinala:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e de um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41, 42).

Esse capital cultural a que Bourdieu se refere é produto da incorporação de uma cultura familiar, resultado de inculcação e assimilação, tendo o tempo como principal esteio. É, pois, um trabalho de investimento pessoal que passa a fazer parte do indivíduo como um só corpo integrando o ser. Considerando o tempo como principal fator de aquisição, não pode ser transmitido sem levá-lo em conta. Está propenso a funcionar como capital simbólico, exercendo um efeito de reconhecimento no mercado de bens culturais. O *ethos*, por sua vez, se refere à atitude do sujeito quanto às expectativas futuras ou a interiorização de um devir em condições objetivas atribuídas aos membros de uma mesma classe. Por conseguinte, se desenvolve a lógica de interiorização que transforma as oportunidades objetivas em esperanças ou desesperanças subjetivas (idem). Esse movimento de interiorização de estruturas exteriores é completado pelo *habitus* e exteriorizado pelas práticas dos agentes.

Para melhor entendimento de todo esse esquema de ação e perpetuação da estrutura objetiva, convém ressaltar a visão de Bourdieu sobre as três modalidades de estratégias de investimento escolar, que em geral são abraçadas pelas classes populares, a pequena burguesia e as elites.

### 3.2.3 As classes populares e a prioridade ao essencial.

No contexto da divisão de classes, os estratos populares são as que ocupam posição menos favorecida, constituindo-se em camada dominada e detentora de pequeno volume de capital (todos os tipos de capital). Suas condições de existência estão marcadas por dificuldades, pressões materiais e urgências temporais, o que dificulta qualquer tipo de investimento em Educação, seja de tempo, recursos econômicos ou sociais. Isso justificaria o envolvimento relativamente baixo dessas classes com a Educação. Embora os pais das famílias pertencentes a essas classes não conheçam os dados estatísticos quanto a derrotas e êxito de crianças pertencentes a esse meio, eles possuem uma intuição de que as chances de sucesso escolar de seus filhos são reduzidas. Reconhecem que faltam recursos econômicos, sociais e, principalmente, culturais, para que haja um bom aproveitamento da escola. O fator tempo mostra-se também como determinante, nesse contexto, portanto, o retorno do investimento escolar ocorre a longo prazo e essas famílias não estão socioeconomicamente organizadas para suportar os custos dessa espera. Há urgência pela entrada de seus filhos no mercado de trabalho (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Tudo isso conduz à diminuição das expectativas dessa classe nas aspirações escolares, o que privilegia as curtas carreiras escolares que possam dar mais rápido acesso à introdução profissional. Esse processo provoca nos pais certa apatia em relação à vida escolar de seus filhos, não se importando em cobrar um bom desempenho, nem acompanhando essa caminhada. Nesse aspecto, os filhos não recebem nenhum tipo de apoio para dar continuidade aos estudos.

Se, por um lado, as classes populares mantêm esse tipo de relação com a escola, em virtude de suas reais condições de subsistência, as classes médias, por sua vez, veem na escolarização sua oportunidade de ascenderem socialmente.

### 3.2.4 As classes médias e a escola como meios de ascensão social

As classes médias, também denominada pequena burguesia, são caracterizadas por ocuparem uma posição intermediária dos dominantes em relação aos dominados. Esse posicionamento define um estado de tensão e equilíbrio variável entre esses dois pólos. Esse contexto que os situa no meio de uma via de mão dupla, onde não se situam nem como dominados, nem tampouco dominantes, permite que sua luta para não se agregar às massas populares e ao mesmo tempo para diminuir a distância com as

elites, se intensifique. A pequena burguesia ascendente está constantemente a refazer a história das origens do capitalismo. Seu *habitus* é o sentido de sua trajetória social, individual ou coletiva, pelo que esse movimento ascendente tende a se concretizar (BOURDIEU, 2007).

A busca pela ascensão social vai, portanto, determinando as estratégias a serem exercidas para esse fim. Embora, a pequena burguesia seja uma classe mista, no sentido de apresentar distintos volumes de capitais, a definição do posto que ocupa na estrutura social reflete o volume de capital cultural que estes detêm. Conquanto existam tais distinções, essa classe tende a investir intensa e sistematicamente na escolarização dos filhos.

Lareau (2007), em sua pesquisa sobre o papel da classe social na criação dos filhos, vai além dessa ideia, acentuando que os pais da classe média costumam manter um cultivo orquestrado das atividades de seus filhos. Ela se refere ao grande número de atividades que os pais levam seus filhos a praticarem cotidianamente, buscando transmitir para estes habilidades que serão importantes para suas vidas. Embora essa perspectiva tenha como resultado ensinar à criança um conjunto mais amplo de experiências, ela também produz certo individualismo dentro da família e enfatiza o desempenho dos filhos.

O comportamento desses pais se explica com base no entendimento de que eles já detêm certo volume de capitais, suficiente a lhes permitir apostar no mercado escolar sem que venham a correr tantos riscos. Sem o saber, no entanto, esses pais estão buscando estratégias de ampliar o acúmulo de capitais. Na busca por compensar as desvantagens concernentes de um capital cultural restrito, essa classe se dedica com grande esforço a alcançar a cultura legítima (cultura escolarizada, dominante). A conduta deles pode ser percebida como parte de um esforço para criar condições afim de que seus filhos venham a se elevar socialmente. Como componentes desse esforço, são destacado por Bourdieu (2007) três elementos: o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. Esses aspectos são bem esclarecidos na citação de Nogueira e Nogueira:

O ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Esse ascetismo se traduziria, ainda – em termos da forma de educar os filhos –, num “rigorismo ascético”, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos. O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade [...] a boa vontade cultural se caracterizaria pelo

reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Esses elementos podem ser percebidos no contexto das vivências cotidianas das classes médias. O ascetismo pode ser demonstrado como sacrifícios e renúncias de bens materiais que as famílias fazem, considerando que o adiamento de tais gratificações os fará alcançar suas metas. Também o controle de fertilidade que essas famílias praticam faz parte de tais estratégias e está relacionado a oportunidades de uma escolarização mais prolongada. A prática da boa vontade cultural é evidenciada nas ações que visam a ampliar o limitado capital cultural, como aquisição de livros, frequência a eventos e espaços culturais.

Embora, as classes médias estejam reunidas sob a adesão dos valores escolares associados à ascendência social, Bourdieu (2007) ressalta que existem sutis diferenças que a subdivide em frações de acordo com a posse de maior ou menor capital econômico, capital escolar ou capital cultural. Os pequenos proprietários, fração que detém maior capital econômico, focalizam primeiramente seus investimentos em estratégias econômicas e posteriormente no mercado escolar, por não dependerem tanto deste.

Já a pequena burguesia de execução, que encontra no diploma seu lastro para ascender socialmente, investe principalmente em estratégias culturais. Nesta categoria, estão, ainda, dois subgrupos: os “convertidos” – que devem seu capital cultural à escola – e os “oblatos” – os que colocam suas expectativas na ascensão social. Os primeiros são a classe representada pelos filhos de professores e de intelectuais, também conhecido como a “pequena burguesia intelectual”. Estes possuem como principal patrimônio informações sobre o mundo escolar, que o orientarão na aplicação de seus investimentos escolares. Os oblatos, por sua vez, mesmo estando perto dos convertidos no que se refere ao reconhecimento e consagração obtidos na escola, se distinguem por possuírem menor volume de capital escolar, no qual investem crescentes esforços (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

### 3.2.5 As elites e a lógica da distinção

As elites econômicas e culturais, grupo que detém maior volume de capitais econômico, social e cultural, também fazem amplo investimento na escola. A grande diferença entre tal investimento e o que é feito pelas classes médias, no entanto, se fundamenta, exatamente na posse desses capitais. Enquanto a pequena burguesia busca no sucesso escolar se apropriar de um volume cada vez maior de capitais, as elites o veem

como algo natural, não dependendo dele para ascenderem socialmente, posto que já ocupam as posições dominantes da sociedade.

Há, contudo, no meio destes, uma nítida linha que separa os que detêm maior capital econômico e aqueles que conservam maior capital cultural. O primeiro grupo, tido como as frações dominantes, é composto pelos grandes empresários e se caracteriza pelo alto consumo de bens de luxo. Os últimos são, portanto, a fração dominada. Sendo os mais providos em capital cultural, tendem a canalizar seus investimentos para a educação e práticas culturais que podem ajudar a adquirir e manter a certificação que legitima o acesso às posições prestigiadas já garantidas pela posse do capital econômico. Essas duas frações compartilham, não obstante, de um *habitus* de classe que norteia seus posicionamentos, de acordo com o princípio da “distinção”. Esta se encontra na base do que Bourdieu chama de “estilo de vida”, condutas que regem as diferenças entre as esferas da vida social, como: linguagem, posturas (*hêxis corporal*), costumes, vestuário, decoração, práticas alimentares, enfim, consumos em geral (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, 2004).

### 3.2.6 Breves noções de campo e *habitus*

Esse conciso esboço da Praxiologia revela que todo o contexto delineado na discussão empreendida por Bourdieu é sutilmente perpassado pelos conceitos de *habitus* e campo. Nessa perspectiva, compreendo que a evolução das sociedades provoca o surgimento de universos, áreas (campos) produzidas pela divisão social de trabalho. Esses campos, por assim dizer, não são espaços com fronteiras estritamente delimitadas, totalmente autônomas, visto que se articulam entre si, e a maneira como o fazem compõe o universo de socialização.

Com efeito, os campos são determinados pela definição das disputas que neles ocorrem. São, portanto, espaços de lutas permanentes que visam a conservar ou a transformar as relações de forças ali existentes por meio das quais seus agentes movimentam recursos de acordo com os interesses em jogo (BOURDIEU, 1974).

Nesse âmbito de relações que se desdobram nesses espaços, emerge o *habitus*, em sua indissociável relação com os campos. O *habitus*, nesse sentido, é percebido como um “saber-agir” assimilado pelo agente ao inserir-se em determinado campo, como princípio de ação incorporado por ele. Logo, a continuação do jogo, reforçado pelas disputas de posições, por meio das quais se adquire poder para enunciar o legítimo e o ilegítimo no

campo, é garantida pelo *habitus* específico do campo. Este se encontra na base do conhecimento e do reconhecimento das coisas pertinentes ou não nas lutas do campo (BOURDIEU, 1983).

Feitos esses esclarecimentos e partindo do entendimento da noção de campo, prossigo com o delineamento do campo das histórias de vida e formação como aporte teórico-metodológico da pesquisa.

### 3.3 O campo das histórias de vida e formação

No livro *Experiências de vida e formação*, Marie-Christine Josso traça um percurso da produção teórica dos últimos dez anos (tomando o ano de publicação da obra – 2004 - como referência), das publicações que confere relevo ao campo das histórias de vida em formação.

Então, a obra de Pierre Dominicé (1990) é mencionada como “a pedra de toque da via de delimitação do território da formação e dos processos no decurso da vida.” No ano seguinte (1991), um fato marcante para as discussões do campo foram as contribuições reunidas por Gaston Pineau e Bernadette Courtoins, expressas no “Colóquio sobre a formação experiencial de adultos”. A tese de doutoramento da própria Josso “O sujeito em formação” foi publicada no mesmo ano, sob o título *Cheminer vers soi* [Caminhar para sí]. De tais produções, é importante notar a formação do conceito de experiência como ideia que conecta os projetos de conhecimento da formação durante a vida.

Duas publicações de Pierre Dominicé, em 1993 e 1995, demarcam as discussões no campo exploratório da formação: *L’originalité épistemologique du savoir de la formation* e *La connaissance de l’adulte comme objet de recherche biographique*. Por sua vez, Gaston Pineau, avança em seus estudos sobre autoformação, publicando dois textos: *Histoire de vie comme art formateur de l’existence* (1996) e “Transaction tripolaire et formation permanente” (1998). No mesmo ano de 1998, Marie-Christine Josso demonstra ampliação de sua ideia de formação por via de duas publicações: *Histoire de vie et sagesse: la formation comme quête d’un art de vivre* e *Cheminer vers soi: un processus-project de connaissance de son existentialité* (JOSSO, 2004).

Na perspectiva de formação e crescimento desse campo de estudos, Josso (2004) anuncia o surgimento da segunda geração de pesquisadores e a diversificação dos objetos

de conhecimento, com duas obras de Martine Lani-Bayle: *L'histoire de vie généalogique* (1997) e *L'enfant sur le chemin de son histoire* (2001). Com efeito, são expressas novas perspectivas acerca dos resultados da formação intergeracional no adulto e na criança.

Dentre outros nomes que se destacaram na Europa e, em especial na produção francófona, preferi destacar alguns que convergem para o desenvolvimento de um campo de estudos voltado para a formação de professores também no Brasil. Nessa trajetória, destaco o trabalho de Malika Belkaïde; *Normaliennes em Algérie* que inaugura em Genebra o campo da pesquisa biográfica na formação de professores.

De tal modo, vai ocorrendo uma aproximação cada vez maior com o campo focalizado, considerando-se de grande importância a produção lusófona iniciada por Antonio Nóvoa (1992) e quatro brasileiras - Catani, Bueno, Sousa e Sousa (1997). Outro trabalho ressaltado nesse contexto brasileiro é a tese de doutorado de Cecília Warschauer, publicada com o título: *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela* (2001). Nesse trabalho, a autora utiliza-se de uma abordagem autobiográfica que lhe deu condições para relacionar suas experiências de vida com as práticas profissionais próprias como professora de crianças e coordenadora de uma escola. Essa conexão coerente entre as biografias pessoal e profissional na sua formação e prática evidencia a riqueza dessa abordagem para a reflexão de professores sobre sua prática (JOSSO, 2004).

Dessa breve visão panorâmica mostrada na constituição do campo de estudo das histórias de vida em formação, nem todos os nomes e pesquisas foram citados. Espero, contudo, que, ao proporcionar o debruçar-me sobre essa realidade, isso possa instigar-me a uma maior busca de conhecimento e de aprofundamento dessa temática.

### **3.4 Da abordagem metodológica**

A abordagem de histórias de vida e formação insere-se nas metodologias qualitativas de enfoque biográfico. Nesse sentido, as pesquisas denominadas qualitativas mantêm como interesse basilar a investigação e a análise do mundo empírico em seu espaço natural. Com efeito, é valorizado o contato direto e demorado do pesquisador com a situação a ser investigada. Assim, o investigador se faz o instrumento mais confiável de coleta, análise e interpretação dos dados. Esse tipo de abordagem expressa ainda seu interesse em uma ampla compreensão do fenômeno estudado, por esse pretexto, dá importância e considera todos os possíveis dados da realidade passíveis de exame (GODOY, 1995).

Assim, a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados, tem interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos, e considera que o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Compreendo que as concepções sobre a formação docente não devem se focalizar unicamente nos Cursos de graduação, por considerar que se apresentam com suporte em contextos e das histórias individuais, que precedem até mesmo a entrada na escola e se ampliam por toda a vida. Nesse caso, a história de vida é expressa como o mais adequado aporte metodológico. Por ser colhida oralmente, insere-se no campo da História Oral e pode ser definida, segundo Queiroz (1988 p. 19), como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu [...]”. Alberti (2003), por sua vez, a conceitua, como

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (p. 1 – 2).

Sob tais aspectos, história de vida seria muito bem definida como uma metodologia de pesquisa que se distingue pela coleta de dados contidos na vida pessoal de um ou de vários informantes. Esse relato de vida poderia ter ainda a configuração de uma autobiografia, na qual o autor narra a visão pessoal, as emoções que assinalaram sua experiência ou os eventos vivenciados no âmbito de sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 1995). Complementando esse pensamento, Queiroz (1988) expressa, ainda, que, a História de Vida é

O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos. Através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global que cabe ao pesquisador desvendar (p. 20).

É ainda importante ressaltar para este estudo a capacidade que a história de vida tem de captar o que ocorre no encontro entre o individual e o social (idem, p. 36), referendando seu nexos com a teoria Praxiológica que busca a mediação do homem com sua história.

Sendo assim, o que me determinou optar pelo trabalho com relatos de história de vida foi o fato de estar pesquisando o *habitus* de estudantes e considerar que estudar a

trajetória destes permite a criação de um pensamento histórico-sociológico genuinamente relacional. O modo como abordo a história de vida nesse trabalho, no entanto, é como um relato oral e escrito, coletado por meio de ateliê (auto) biográfico, objetivando compreender uma vida, ou parte dela, com o intuito de desvelar ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em distintos âmbitos. Nessa direção, é importante compreender o que é o ateliê (auto) biográfico, como funciona, e qual minha relação com essa estratégia que extrapola a função de coletar dados, caminhando para formular um projeto de formação.

### **3.5 Minha relação com o método de História de Vida e o ateliê (auto) biográfico**

Como mencionado no capítulo imediatamente anterior, conheci a pesquisa com história de vida, ao participar de um estudo cuja estratégia de coleta de dados foi realizada com origem no “ateliê (auto) biográfico”. O ateliê é uma proposta que registra a história de vida numa dinâmica integradora do passado com o presente e o futuro do sujeito, e procura fazer emergir seu projeto pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2006). Enfoca a dimensão do relato como constituinte da experiência do sujeito e a história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Nessa experiência, tive a oportunidade de obter conhecimentos sobre essa técnica em leituras e discussões, desenvolver relatos autobiográficos de maneira oral e escrita, envolvendo atividades individuais e coletivas em um grupo de seis pessoas, incluindo os sujeitos da pesquisa e duas pesquisadoras.

Ao refletir nessas atividades, compreendi que poderia fazer uso dessa abordagem e que seria de grande contribuição à minha pesquisa acrescentar a ideia de desvelamento do Projeto de formação dos estudantes. Assim, passei a focar o pensamento de Pierre Dominicé, ao ressaltar que

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...], a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo (*Apud* NÓVOA, 1992, p. 24).

Nesse sentido, a possibilidade de produzir conhecimento mais apropriado para compreender melhor os estudantes do Curso de Música-licenciatura da UFCA, como

pessoas e profissionais docentes, se constitui, no âmbito da história de vida, como tática por situar-se justamente no ponto em que se cruzam vida individual e contexto social.

### 3.5.1 Os fios e o tear: dos sujeitos da pesquisa e do ateliê

Mantendo como meta investigar o modo como é constituído o *habitus* docente em estudantes do curso de Música licenciatura da UFCA, ou como esses estudantes se constituem professores com base no relato de suas histórias de vida, optei por trabalhar com seis estudantes do Curso, especificamente, dois de cada uma das três turmas que primeiro ingressaram nesse programa de graduação. No percurso da coleta de dados, no entanto, permaneceram apenas cinco que cumpriram todo o processo do ateliê, na elaboração de suas (auto) biografias.

*A priori*, esses sujeitos entre si parecem ter percursos diversificados, se forem considerados alguns aspectos, como idade, trabalho, origem familiar, religião, dentre outros. Esses estudantes foram meus alunos durante, no mínimo, dois semestres, e o que determinou sua escolha foi visualizar neles intensiva tendência à obtenção de sucesso acadêmico e profissional.

A análise que fundamentou a definição dos perfis a serem investigados não se ateve à mensuração por intermédio de notas, mas a respostas alcançadas por esses sujeitos a objetivos propostos em disciplinas por mim ministradas, em que eles estiveram matriculados. Essas respostas foram caracterizadas na participação em discussões orais desenvolvidas na sala de aula, na escrita de textos, artigos, relatórios e portfólios produzidos durante as disciplinas. Outros aspectos, que também fizeram parte do perfil almejado, se mostraram no dinamismo expresso em ações no contexto de outros espaços formativos proporcionados pelo Curso, como monitorias, pesquisa, projetos de extensão, que evidenciaram comprometimento dos sujeitos com sua formação. Todas essas peculiaridades colaboraram para defini-los como um grupo que pode dar um bom direcionamento às questões levantadas na pesquisa.

Quando começamos as atividades de pesquisa com o ateliê, apenas dois desses sujeitos eram egressos do Curso e participavam do quadro de docentes do Curso, como professores substitutos; outros dois eram formandos e os últimos dois cursavam o 5º semestre.

Definida a escolha do grupo, fiz o convite individualmente e obtive na totalidade a aceitação para fazerem parte como sujeitos de minha pesquisa na perspectiva do ateliê. Em seguida, adiantei uma conversa com o grupo, buscando perceber o grau de comprometimento e engajamento que teriam com a pesquisa, considerando que as narrativas autobiográficas devem ser constituídas no contexto de um procedimento que exige uma constância nos encontros, realização de atividades escritas e uma série de etapas.

A dinâmica de realização do ateliê teve como inspiração e suporte os trabalhos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) e ocorre desde momentos de escrita, fala, leitura e escuta de narrativas (auto) biográficas - que tenham como eixo as “experiências formadoras” de seus autores - bem como momentos de estudo de textos sobre a abordagem (auto) biográfica. Assim, propus a realização de no mínimo nove encontros quinzenais.

As atividades foram organizadas por etapas, no seguinte formato: 1) aproximação com o grupo, 2) primeira narrativa (dois encontros), 3) segunda narrativa (quatro encontros), 4) transposição do relato oral para a escrita pelos sujeitos, 5) explicitação dos projetos futuros, 6) avaliação do ateliê e 7) entrevista de explicitação. As duas primeiras etapas foram intercaladas por estudos de textos relacionados à abordagem (auto) biográfica. Cada etapa correspondeu a um ou mais encontros.

### 3.5.2 O trabalho com narrativas

Vivemos hoje em um sistema social que, de maneira consciente, nos envolve em um contexto de ação sem reflexão. De modo generalizante, tomamos o que outros fazem como padrões a serem repetidos, e, pelo discurso daqueles que se colocam em evidência e pelo estímulo da mídia massiva, acabamos agindo sob pontos de vista que não são os nossos. Com efeito, abrimos mão de quem somos, da liberdade que deveria nos pertencer e da capacidade de ver, entender, significar e agir sobre o mundo por nós mesmos (CUNHA, 1997).

Em tal circunstância, trabalhar com narrativas traz em sua proposta tornar a pessoa visível a si mesma, ao olhar para si, debruçando-se sobre sua história. E, assim fazendo, passamos a compreender esse emaranhado de ações e produções sociais, podendo refletir e agir criticamente sobre a realidade em que estamos inseridos.

Nesse contexto, as narrativas não são simplesmente descrição da realidade, mas “produtoras de conhecimento que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores” (idem p. 190).

E, ainda, “narrar não é descrever, é reescrever. Interpretar a narrativa experiencial não é interpretar objetivamente o presente com um encadeamento casual de um passado: é subjetivá-lo para projetá-lo no futuro” (CORREIA, 2003, p. 37).

Desse contexto, emerge esta indagação: formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo mediante suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas também com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida (NÓVOA, 1997, p.28). Tomando esse mote, apresento a discussão das histórias de vida dos autores, dando ênfase aos processos de constituição do ser professor de Música.

#### 4. CONTA-ME TUA HISTÓRIA: DE COMO NOS CONSTITUÍMOS PROFESSORES DE MÚSICA

*“há em nós um mundo  
muito mais importante  
do que se pode crer,  
habitado por um amontoado  
de histórias latentes, implícitas.  
Desenvolvê-las  
dá relevo à existência,  
diferente da linearidade limitada  
do aqui e agora,  
e que nos escapa cada vez  
que avançamos.”*  
(MARTINE LANI-BAYLE)

Quando alguém narra sua história, extraindo dela as experiências e os fatos vivenciados, passa a reconstituir sua trajetória e, assim, lhe exprime novos significados. Isso não significa dizer, no entanto, que a história contada seja a versão literal dos fatos, mas a representação que o sujeito faz destes. De tal modo, o relato feito passa a atuar na transformação da própria realidade.

Isso porque, ao se expor através da narrativa de sua história de vida, o sujeito recorre a expedientes que extrapolam as memórias, dando a versão de quem viveu a história, e ainda de quem foi transformado por ela também. É, portanto, uma experiência ímpar, se considerarmos o ponto de vista de que o narrador não é mais a pessoa que vivenciou tais acontecimentos, pois as experiências o transformaram, modificando, assim, seu modo de ver o mundo.

É certo que estamos em constante transformação, seja mediante as grandes circunstâncias que a vida nos proporciona, quer nas simples experiências cotidianas.

Já ficou claro, a princípio, a ideia de que há algum tempo dirijo o olhar para a formação de professores de música. É importante reiterar, contudo, que, neste trabalho, me empenho em compreender o modo como estudantes de um Curso de música-licenciatura incorporaram um conjunto de disposições que passaram a conduzi-los ao longo do tempo e nos variados ambientes de sua atuação.

Também importa manter claro o norte da discussão no cruzamento entre a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu e a abordagem metodológica das Histórias de Vida e Formação, o aporte teórico-metodológico genuíno para clarificar aos pontos aqui suscitados. Entendo que as trajetórias dos agentes em foco revelam a constituição de um *habitus* e que esse percurso deve ser considerado em seus aspectos físico/espacial, social e cognitivo. Propus, então, dirigir atenção a esses aspectos por perceber que os músicos, ao longo de suas trajetórias, são passíveis de mudanças físicas ao incorporarem sua prática instrumental, locomovem-se em diversos espaços, socializam-se em múltiplos ambientes e vivenciam experiências cognitivas.

Tendo essa percepção, ao iniciar o processo investigativo empírico por via do ateliê autobiográfico, meus objetivos foram direcionados a entender os processos de socialização familiar, escolar e profissional que levaram estes sujeitos à convergência em um campo de formação docente-musical. Busquei, outrossim, identificar as experiências que marcaram as trajetórias formativas dos estudantes, na perspectiva da constituição de um *habitus* para o qual as experiências se encaminham.

Com amparo dessas constatações, mostro neste segmento da tese o contexto no qual os agentes constituem o ser professor de Educação Musical. Demonstro como essa elaboração se estrutura ao longo de suas trajetórias, em um constante diálogo entre as subjetividades dos agentes e as estruturas objetivas. Para tanto, foi importante notar cada detalhe das falas, perceber os nexos, atentar para o que parecia não ser tão importante, entrecruzar dados, contextualizar situações, para entender a sutil emergência de um *habitus* que se tornou, nesse percurso, parte de cada um desses agentes.

No contexto de tais considerações, promovo, neste módulo, uma discussão sobre as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, montando o cenário em que estes fizeram escolhas, desenvolveram habilidades, constituíram saberes, incorporaram atitudes que delineiam um *habitus* de formação docente musical.

De tal modo, defino como objetivo do capítulo: descrever e interpretar as experiências que marcaram os processos formativos com origem nas trajetórias dos estudantes, na perspectiva da constituição de um *habitus* docente em Música.

Foi feita a opção por identificar os sujeitos da pesquisa por nomes fictícios. A escolha dos nomes, contudo, não foi feita aleatoriamente, seguiu um padrão que cria certa

identidade entre os componentes do grupo. Assim, os nomes: Nicole, Neil, Álvaro, Carlos e Luiz carregam em si histórias de guerreiros de sociedades distintas, que lutaram para superar dificuldades e alcançar suas metas.

Nessa direção, passo a descrever a trajetória de cada um dos agentes.

#### **4.1 Neil: Eu me descobri professor...**

Neil fez parte da primeira turma que deu origem a esse trabalho de educação Musical no Cariri e concluiu a formação inicial no ano de 2013. Hoje, ele soma, às suas diversas experiências como músico e produtor, a docência. Durante dois anos foi professor substituto do mesmo Curso que o formou. No semestre 2015.2, ele se tornou aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC.

Aos quatro anos de idade - pelo fato de já cantar afinado - ele ganhou o primeiro instrumento, de um tio, um violão. Mesmo os pais não sendo músicos, ele convivia em sua família paterna com o que ele mesmo denomina de “grandes talentos da música”. Alguns desses parentes músicos eram profissionais e a maioria era de amadores que tinham a música como paixão.

Desse modo, ele teve a infância permeada pela música, sob diversos aspectos, quer nas canções de Nelson Gonçalves, Noel Rosa, Francisco Alves, Altamiro Carrilho, Lupicínio Rodrigues, Abdias do Acordeon, escutadas pelos pais, quer na audição de familiares músicos.

O pai é contador e a mãe professora. Mesmo que suas profissões os distinguissem do *métier* de músico, sempre apoiaram as decisões do filho de seguir a profissão escolhida. Aos seis anos de idade, o pai o presenteia com seu primeiro teclado, projetando no filho o próprio sonho de se tornar músico.

Após um ano de contato com o instrumento, passou a frequentar a Escola de Música da Sociedade de Cultura Artística do Crato – SCAC. Estuda piano com o professor Hugo Linard, que lhe serviu de referência durante muito tempo e o influenciou muito em sua maneira de tocar.

Sua primeira experiência com docência foi aos dez anos de idade, ensejada pelo referido professor, ao permitir que ele, algumas vezes, desse aula aos colegas em seu

lugar, em razão de sua habilidade no instrumento e por conta do seu rápido avanço. Em sua fala, ele expressa o atual pensamento sobre essa experiência:

[...] nem sei se posso chamar isso de docência, mas na verdade o conceito de criatividade, de ensinar e do nada ter que improvisar alguma coisa que foge do esperado, gera muito aprendizado, eu consegui viver isso em diversos momentos ainda na infância.

Em sua carreira precoce, recebeu aos 12 anos de idade, convite para integrar a primeira banda e passou a realizar muitas viagens com o grupo. A mãe se preocupou com o ambiente de trabalho para o filho que ainda era uma criança. Ele conseguiu, no entanto, o apoio dos pais que autorizaram, por meio de documento, as viagens do filho com o grupo.

Embora o pai o apoiasse na carreira de músico, procurou sempre deixar claro que, se ele havia escolhido essa carreira, deveria viver dela. Sustentou, contudo, firme a posição de que Neil deveria dar continuidade aos estudos e o conservou nas melhores escolas. Por outro lado, o filho manteve o padrão de bom aluno, com ótimas notas, e isso estimulava também os pais a apoiá-lo. Além disso, recebia destaque na escola por se apresentar nos eventos.

Em um tempo em que não se tinha acesso à internet, ele buscou aperfeiçoar sua performance de maneira autodidata, utilizando-se das mídias disponíveis, escutando as músicas e pegando os arranjos, de ouvido. Costumava comprar os vídeos em VHS (Video Home System) ou copiar de amigos.

Como era de se esperar com a trajetória precoce e ascendente, adquiriu autonomia financeira aos 17 anos, tocando na Banda Magazine, uma das mais experientes do Nordeste. Ganhava na época cerca de oito salários mínimos. Fazer parte dessa banda foi um grande aprendizado musical para ele, pois teve a oportunidade de trabalhar com músicos que já haviam passado por diversas bandas do Nordeste e traziam consigo grande bagagem musical.

Casou-se cedo, aos 21 anos, e saiu do contexto das bandas para abrir o próprio estúdio de gravação, mixagem e masterização, passando a produzir artistas e bandas regionais. Manteve as tocatas na noite. Durante aproximadamente dez anos, produziu muitos discos e fez diversos arranjos para artistas do Cariri, Fortaleza e Recife.

Nesse período, já com uma estrutura familiar e financeira montada, resolveu cursar uma faculdade. Sua opção seria pela Música, mas, por não haver esse Curso na

região e por não poder se deslocar para outros centros, porque na época já tinha um filho, ele resolveu cursar Geografia na Universidade Regional do Cariri – URCA.

Passaram-se alguns anos e surgiu a oportunidade de fazer o tão sonhado Curso de Música, com a chegada da Licenciatura em Música na Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri. Quatorze anos depois de ter terminado o Ensino Médio, ele tentou concurso vestibular para esse programa e foi aprovado. Embora sua tendência principal fosse para o bacharelado, ele se surpreendeu com o Curso e se realizou por cursar uma graduação na área que tanto sonhara.

Para Neil, a graduação foi um sonho que lhe teceu o maior sonho profissional da vida: tornar-se um docente do Ensino Superior em Música. E isso aconteceu muito rápido, sem sequer ele se dar conta. Isto ele narra em tom de surpresa:

Eu me descobri professor e acho que essa descoberta não foi simplesmente durante esse ano. Na verdade hoje posso perceber que isso é uma construção que começou na minha infância. Ainda tenho que investigar isso mais a fundo. Hoje eu me descubro como docente, mas é claro que a construção desse *habitus* docente estava sendo formatada há bastante tempo. Eu não sou professor por retorno financeiro, porque graças a Deus a música já me proporcionou isso. Poder estar na Universidade mesmo como professor substituto é muito bom. Meu objetivo não é o salário, mas sim conseguir fazer um bom trabalho e construir minha trajetória docente, pois é o que mais quero para minha vida profissional.

A esclarecida fala de Neil decorre da incorporação da vida acadêmica e, em grande medida, dos encontros realizados durante o Ateliê. Segundo ele, ao revisitar sua história, detendo-se em sua trajetória formativa, ele logrou divisar a ideia de que sua formação docente não ocorreu em um momento em um determinado espaço, mas que ela se constituiu ao longo de suas experiências de vida. Sobre isso, evoco o pensamento de Freire (1991), ao afirmar que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (p. 58).

A fala de Neil é consciente das implicações de sua história e de seu contexto formativo. Sua narrativa revela uma trajetória ascendente, como profissional da Música, que iniciou muito cedo em sua vida e que se desenvolveu rapidamente sem parecer encontrar resistências nem fatores que impedissem seu crescimento profissional.

O que não ficou tão claro em sua fala foram os momentos das dificuldades por que toda pessoa passa em algum período da vida, seja de que ordem for. Sobre isso, ele não deu nenhuma ênfase e fez breve menção após minha insistência sobre o fato de se referir apenas a coisas positivas em sua trajetória. Mesmo essa breve alusão não foi configurada no momento da passagem do texto oral ao escrito. Durante toda a fala de Neil, a nota tônica é sua paixão pela Música e sua gratidão por tudo o que alcançou por meio dela. Sua história demonstra uma trajetória de sucesso e desenvolvimento precoce no campo musical.

#### **4.2 Luís<sup>4</sup>: A docência é definidora de parte de minha identidade**

Luís, assim como Neil, também é egresso da primeira turma de estudantes do Curso de Música, licenciatura da UFCA. Além dessa formação, ele é graduado em Teologia, pelo Seminário Batista, e terminou o mestrado em Educação Musical na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Foi professor substituto do mesmo Curso de Música que o graduou e atualmente é um docente efetivo.

Sua trajetória no Curso pode ser descrita por todos os que o conhecem como um percurso de grande comprometimento com sua formação.

Ao reelaborar sua narrativa oral, Luís a divide em três momentos ou três meios sociais, os quais definem as bases de sua identidade como pessoa - (1) família, (2) igreja e (3) formação: escola, seminário e universidade.

Assim, deu início ao relato de sua história por sua origem familiar, compreendendo ser a família a primeira instância de formação do sujeito. Luís é filho de dois professores. Seu pai é docente de Língua Portuguesa, Literatura e Letras. Sua mãe é professora de Educação Artística. Para ele, esse fato é bastante emblemático por trazer em si as marcas desses dois campos de estudo, como áreas de interesse que permearam, durante muito tempo, suas escolhas e posicionamentos. De tal modo, ele acalentou, no decurso de longo período, o sonho de ser escritor e direcionou-se profissionalmente, para a área das Artes.

Luís nasceu na cidade de Belém, no Estado do Pará, na região Norte brasileira. Como eram filhos de pais que se separaram cedo, ele e seu irmão passaram em sua infância e adolescência por circunstâncias em que foram tratados de maneira

---

<sup>4</sup>Luís - Significa “combatente glorioso”, “ilustre guerreiro” ou “célebre na guerra”.

preconceituosa, em decorrência da visão incorporada pela sociedade da época acerca de famílias cujos pais eram divorciados.

Isso parece ter causado em Luís intensas impressões em virtude das consequências trazidas pela separação dos pais para todo seu contexto familiar. Consequentemente, a mãe precisou se autonomizar e fazer o duplo papel pai/mãe, exigido nessas circunstâncias. Provavelmente, o peso por exercer tal papel tenha acrescentado a ela a amargura, citada por ele, e causado certo distanciamento dos filhos pela exigência de manter as necessidades requeridas pela família.

A constante ausência da mãe, que trabalhou muitas vezes durante os três turnos e até mesmo no horário intermediário<sup>5</sup>, aproximou Luís e seu irmão da família materna, principalmente dos tios, que eram jovens e os apoiavam. Ele, contudo, reconheceu o investimento e o esforço empreendido pela mãe para que tivessem melhores condições de vida. A seguinte fala expressa bem esse momento:

Depois de um certo tempo, passei a notar que minha mãe conseguiu pela coragem e perseverança alcançar várias conquistas. Quando pude entrar em contato com outras famílias através do convívio na Igreja, notei que a nossa família até que tinha algum conforto, proporcionado pela luta e pelas vitórias da minha mãe. Ela tinha um curso superior, podia trabalhar no serviço público. No início da carreira profissional dela, tudo foi muito difícil e complicado, mas ela venceu e compartilhou conosco a sua vitória.

A aproximação com os tios estabeleceu também relação com a Música, em dois aspectos: na convivência com eles, que foi introduzido ao primeiro instrumento musical - a flauta - e foi levado a frequentar o espaço onde se desenvolveram suas principais experiências musicais: a igreja.

Esse ambiente foi definidor das escolhas de Luís. Nele conheceu pessoas que o ajudaram e o marcaram profundamente pela influência e pelo suporte dado a ele em alguns momentos da vida, a exemplo da professora de piano. Ele é enfático em seu relato ao descrever a contribuição dessa mestra em sua história, considerando ter ela ido além da transmissão de conhecimentos musicais. Sobre isso, ele acrescenta:

Essa minha professora de música é para mim uma segunda mãe, porque além de ela me colocar na música, ela me ensinou a viver. Ela me ensinou princípios e valores. Ela me ajudou a ser mais disciplinado com a vida, com as tarefas e a ser uma pessoa mais responsável. Até essa questão do ser homem, da hombridade, não é simplesmente ser homem do gênero masculino, mas ter aquele ideal de ser um homem de palavra, uma pessoa que chega a cumprir suas metas, seus compromissos, uma

---

<sup>5</sup> Curso intermediário é o quarto turno adotado por algumas escolas, até os dias atuais; ou seja, um turno mais curto entre manhã e tarde ou tarde e noite.

pessoa que sabe que outras pessoas dependem de você e que você precisa cumprir com seus deveres... Tudo isso eu pude aprender dela. Poderia até dizer que ela me ensinou a ser gente, um ser humano responsável com um propósito para a vida.

Nesse ambiente de aprendizagem para a vida, começou a formação em música de Luís, com o aprendizado do órgão. Era, segundo ele, um tempo bem difícil no que concerne ao acesso aos instrumentos musicais. E ele iniciou essa trajetória musical no órgão da igreja e com a ajuda de sua professora/mentora. Deste modo, sua formação musical foi principalmente constituída dentro da Igreja Evangélica. Nesse espaço de aprendizagens, ele aprendeu a tocar órgão e depois piano. Também aprendeu a tocar violão.

O fato dessas habilidades serem desenvolvidas na igreja, um espaço de educação informal, ocasionou em Luís, o que ele expressa de maneira bem-humorada como “complexo de ‘cachorro vira-lata’, que não tem pedigree da ‘música de verdade’”. Tempos depois, esse sentimento de músico de segunda classe arrefeceu e ele adquiriu uma compreensão da importância desse ambiente que foi sua escola de formação musical e passou a valorizá-lo com maior conhecimento de causa.

Durante o período em que se formalizam as escolhas profissionais, Luís esteve envolvido em um conflito que o lançava em quatro direções: a primeira lhe indicava o caminho de formação em pastor, direcionada pela igreja, instância que exercia sobre ele grande influência. A segunda, imposta pelas pressões sociais significadas pela escola, o encaminhava para a carreira do Direito ou para a Medicina, como profissões de renome e que lhes renderiam a tão almejada segurança financeira. Essa nunca foi sua escolha. A terceira foi seu sonho, desde a infância, de tornar-se escritor e, em alguns momentos, foi direcionado pelo apoio e suporte de uma mestra ao demonstrar que ele era capaz de seguir seu sonho. A quarta, a Música. Seu desafio, idealização, suas aprendizagens - tudo convergia na direção em que a Música o levava.

Nessa conjunção de forças, ele não conseguiu abrir mão de nenhuma das três que de fato o atraíam a uma escolha que definiria sua trajetória profissional. Assim, ele faz a opção inicial por ir para o seminário estudar Teologia.

Quando decidi pela Teologia, achava que deixaria meu sonho de música e literatura. Estava enganado. Não há meio de deixar de lado algo que faz parte de você. Não há como deixar sua alma para trás. Não existe isso. No Seminário, eu comecei a me envolver mais e mais com música.

Sem que Luís percebesse, aos poucos, a Música o encaminhava à docência. Não estava em seus planos a ideia de ser professor, mas começou a dar aula de Música muito cedo, quando estudava órgão e piano com a professora missionária. Para ele, ministrar conteúdos em sala de aula era algo bom, pois o ajudava a pagar as despesas pessoais e o ensino de Música lhe proporcionou isso.

O projeto de tornar-se pastor o encaminhou a outro projeto de vida: o casamento com Elaine. Com ela teve duas filhas e um filho. Sua mulher concluiu o seminário com ele e, juntos, delinearão suas escolhas, dirigindo o olhar para a constituição da família. Em razão disso e ainda com a inquietação de que o conhecimento que tinha era muito experimental, muito intuitivo, resolveu passar um período em São Paulo, trabalhando e adquirindo conhecimentos na área da Música. Ele avalia esse momento como de grande crescimento nessa área, considerando que obteve conhecimentos de improvisação, harmonia, contraponto, História da Música e regência. Reconhece, no entanto, ter sido um período de grandes dificuldades, “quanto às condições de vida, não foi muito agradável”. Com tudo isso, ainda pondera que: “Foi um tempo, eu acredito, que foi um tempo de crescimento, amadurecimento. Principalmente o amadurecimento que tira a gente da ingenuidade, de achar que tudo vai dar certo”.

Após dois anos em meio a essas atividades, retornou com a família para o Cariri, a convite de um ex-professor do Seminário, para cuidar da parte musical de sua Igreja e, em seguida, foi convidado para lecionar no mesmo Seminário que o formou em Teologia.

A entrada no Curso de Música, segundo ele, “enterrou de vez o complexo de músico vira-lata”. Ele relatou seu encontro com a expressão Educação Musical e o entendimento de que o educador musical é aquele profissional que, além de lidar com Música, exerce a docência nessa área. Daí a descoberta: “Eu acho que eu sou isso aí, é tudo que eu sempre fiz na vida, é o que concilia o fato de eu estar ensinando e lidando com música”. Eu pensava assim: eu estou tocando pra quê? Pra ensinar.”

Assim, ele passou pela trajetória dos quatro anos cursando a licenciatura em Música e obtendo conhecimentos que, mesmo já tendo vivenciado na prática, trouxeram uma enorme contribuição teórica e de outras vivências necessárias para sua constituição docente. Até mesmo a maneira de avaliar esses conhecimentos prévios que trouxe da formação anterior ele adquiriu durante a graduação em Música.

Essa conquista e toda sua formação pregressa o levaram à ocupação de outros espaços, como o mestrado e a docência no Ensino Superior.

### 4.3 Álvaro<sup>6</sup>: Não quero ser professor...

Álvaro é paulista de nascimento e é na Capital paulistana que sua história de vida começa. Quando iniciamos o ateliê, ele estava no sexto semestre. Depois que se graduou em Música, se tornou professor substituto do mesmo Curso que o formou e hoje está concluindo o mestrado em Educação brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC.

Conquanto sua mãe tenha origens na Terra do Padre Cícero, aos 15 anos de idade ela e sua família passaram a residir em São Paulo, capital, em razão da influência de seu avô materno, que já havia se instalado nessa cidade, trabalhando como ourives para uma empresa. O pai de Álvaro, também nordestino, do Estado da Bahia, realiza trajeto semelhante, saindo de sua terra natal para buscar melhores condições de trabalho no estado de São Paulo, que na época recebia trabalhadores de todas as partes do País, em decorrência da maior concentração de indústrias e oportunidades de emprego.

Nesse contexto de socialização, os dois cruzam seus caminhos, casam-se e têm um filho e uma filha: Álvaro e Patrícia.

Apesar da situação familiar de lutas e dificuldades com o pai trabalhando fora e a mãe em casa cuidando dos filhos, eles conseguiram comprar um terreno e começaram, aos poucos, a construção de uma casa. A mãe ficava em casa cuidando dos filhos e o pai chegava em casa à noite. Nos finais de semana trabalhavam na construção da casa. Ele relata: “Pelo que me lembro, esse tempo foi um tempo agradável, um tempo bom para nossa família”.

A figura da mãe está presente em seu relato, principalmente nessa fase da infância. Ela o ajudou na constituição da escrita e da leitura e nos estudos em geral após sua introdução na escola. Talvez daí decorra o fato de ter sido sempre um bom aluno, destacando-se por suas boas notas.

A influência do samba e do pagode era forte em seu contexto cultural. Isso se revelava também na escola, ao se reunir com colegas e ficar batucando nas mesas, no intervalo das aulas, músicas dos grupos que faziam sucesso na época. A afinação e o ritmo eram, segundo ele, internalizados intuitivamente, já que esses jovens não tiveram

---

<sup>6</sup>Álvaro - Significa “nobre guerreiro”, “guerreiro protetor” ou “gênio protetor”.

oportunidade de ser iniciados musicalmente na infância, e, mesmo assim, cantavam afinados e a batida era dentro do ritmo.

Aos 14 anos de idade, a família mudou de Estado, saindo da cidade de São Paulo para a cidade de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará. A rápida mudança, como ele expressa, ocorreu pela preocupação dos pais com a movimentação de drogas que estava ocorrendo no bairro onde moravam. A situação se tornou crítica e preocupante, principalmente pela recusa do pai ao convite de um policial, que era o traficante do local, para ele fazer parte do esquema das drogas. A família, temendo algum tipo de represália, saiu da cidade, quase como fugitivos.

Moraram inicialmente na casa dos avós maternos, esperando se concretizar a venda da casa em São Paulo. Nesse período, o pai, sem conseguir emprego que lhe desse o mesmo padrão de ganho, resolveu voltar para São Paulo e começaram os atritos entre os pais, que se separam e o pai retornando ao Sudeste do País. Segundo ele, a separação dos pais era inevitável, pelo desgaste que a relação já vinha passando e para ele não foi difícil aceitar. Isso dificultou bastante a vida financeira da família, que então, estava dividida. A casa fora vendida e o valor repartido entre os dois.

Na busca profissional e, ao mesmo tempo, tentando dar algum retorno financeiro à família, Álvaro teve que deixar de lado alguns de seus sonhos, como o de se tornar jogador de futebol e seu projeto de seguir a profissão de desenhista ou escritor. Por necessidade de ajudar a mãe, após a separação, trabalhou de ajudante de pedreiro, estagiou como ferramenteiro em uma concessionária de veículos. Isso o ajudou a conseguir trabalho em outra concessionária na função de controlador de serviços da oficina e como responsável pela ferramentaria. Por sua competência e compromisso com tudo o que fazia foi chamado para exercer a função de perito de uma seguradora de carros, passando a ganhar melhor salário e a obter melhores condições de vida. Trabalhou durante quatro anos nessa função, realizando viagens por diversos municípios do Ceará e por outros estados do Nordeste. Para ele foi um período de grandes experiências de vida.

Ao terminar o Ensino Médio, não encontrou nas universidades da região um Curso que lhe chamasse a atenção. De uma coisa ele tinha clareza: "...não quero ser professor". Assim, sua carreira acadêmica ficou no banco de espera por alguns anos.

Enquanto isso, as experiências com a Música foram se aprofundando e dando um direcionamento nas escolhas feitas por Álvaro. No período em que trabalhou na oficina

mecânica, teve a oportunidade de conviver com vários colegas de trabalho que eram músicos e que, inclusive, tinham uma banda. O que parece, no entanto, ter sido o ponto culminante para sua escolha pela Música foi sua entrada na Comunidade Sal da Terra, grupo religioso da igreja católica. Nesse espaço, deu-se início ao seu aprendizado do violão. Procurou obter aperfeiçoamento no instrumento em livros e sempre buscando novos conhecimentos dos mais experientes. O aprendizado que captou mediante a prática nos ensaios e apresentações do grupo musical da comunidade, também foi de grande proveito em seu crescimento musical. Nesse grupo, também teve a oportunidade da prática vocal, tornando-se o vocalista da banda por algum tempo.

No ano de 2010, com a chegada do Curso de Música em Juazeiro do Norte, as esperanças de Álvaro de cursar a sonhada faculdade chegaram perto de se concretizar. A informação equivocada de que o Curso teria o teste de aptidão fez com que ele adiasse o sonho por mais um ano, buscando se capacitar com a ajuda de um professor que o introduziu na leitura de partitura. Ao descobrir que o Curso não fazia exigência do teste de aptidão para o ingresso de estudantes, ele desistiu de continuar os estudos teóricos e fez um investimento maior de tempo na preparação geral para a seleção. Para se dedicar integralmente aos estudos no cursinho, ele teve que tomar uma importante decisão: abandonar o emprego na seguradora.

Embora ainda idealizando um bacharelado, Álvaro entrou no Curso de Música no ano de 2011 e, segundo ele, se surpreendeu com o nível de estudo, organização e aprofundamento. Nesse momento, a representação do ser professor passa a adquirir um novo significado para ele, ao considerar tornar-se professor de Música, a área que ele tanto amava.

Sua trajetória no Curso foi bastante construtiva, tornando-se, no decorrer deste, bolsista de ações de extensão, iniciação à docência e participando de atividades diversas, como realização de oficinas de ensino de Música, participação em eventos científicos com publicação de artigos. Muito mais que isso, a graduação em Música desvelou para ele sua verdadeira vocação, como ele mesmo expressa:

[...] cursar a graduação em música abriu muito minha mente e visão para experiências de vida mesmo, de uma forma bem ampla, pois a gente não aprende só música. Você começa a lidar com muitas pessoas experientes e que te fazem perceber que ainda há muito que aprender. A graduação em música me fez retomar o gosto pelos estudos, e hoje amo muito estar estudando. E é isso, realmente eu me descobri, minha vocação é ser professor de música mesmo.

Álvaro se descobriu professor em sua trajetória. No momento da escrita de seu relato, ele vivia a experiência de ser professor substituto do Curso de Música onde concluiu a graduação, e também foi aprovado na seleção de mestrado da Pós-graduação da Faced – UFC, na turma 2015.2, tendo a oportunidade de continuar se aprofundando nos estudos da área.

A fala de Álvaro parece ser precisa e rica em detalhes, não ocultando as dificuldades passadas pela família, as mudanças bruscas, a separação dos pais, a diversidade de empregos e possibilidades de profissão que enfrentou, demonstrando uma vida de muitas lutas e de grandes dificuldades.

O que fica oculto em sua fala, entretanto, são emoções e sentimentos que certamente essas lembranças fazem emergir. Ele parece, todavia, não explorar esses aspectos em sua escrita e postura narrativa.

#### **4.4 Carlos<sup>7</sup>: ...tem que ter força de vontade e não desistir.**

Carlos é natural da Bahia. Quando fez o relato oral, estava no sexto semestre do Curso. No momento em que recebi o texto final de sua narrativa autobiográfica, estava cursando o último semestre do Curso de Música da UFCA, com 33 anos de idade. Carlos tem uma história muito forte para ser lembrada e refletida. Sua narrativa é minuciosa, cheia de detalhes e inicia mesmo antes de seu nascimento. Parte desses relatos ele ouviu várias e várias vezes de seu avô que aprecia muito contar suas histórias. Há um elo que não se pode negar entre o avô e o neto, e suas histórias se cruzam em tempos e espaços desde o nascimento do segundo até os dias atuais.

O casamento dos pais de Carlos inicia com um conflito racial, pois a moça era branca de olhos verdes e o rapaz negro. A manifestação de tal conflito, contudo, não parecia ter grande repercussão familiar, haja vista que se reflete apenas em dois momentos: no questionamento do padre que realizaria a cerimônia, ao indagar se ela de fato iria casar-se com “aquele” moço, ao mesmo tempo fazendo uma insinuação de que aquele casamento iria se realizar por ela estar grávida. A outra manifestação foi a do pai da moça, que disse logo que, se casasse com aquele rapaz, nem pensasse em separação,

---

<sup>7</sup>Carlos - Significa "homem", "guerreiro" ou "homem do povo" Indica uma pessoa que nunca deixa passar uma oportunidade por desatenção ou por medo de assumir riscos.

pois no dia em que ela se separasse dele, ele, o pai, lhe daria “uma surra”. O relato é de uma simplicidade tal que permite a visualização do cenário familiar em que a história de Carlos emerge.

Isso aconteceu em uma visita da família a parentes na cidade de Juazeiro do Norte. Após a realização do casamento, retornaram à Bahia e pouco tempo depois a mãe de Carlos engravidou. Nesse período, eles ainda não tinham uma casa pra morar. Então o pai e o avô construíram uma casa de palha, temporariamente, enquanto cultivavam a terra para o plantio. Como eram agricultores, aguardavam a safra daquele ano ser vendida, para, com o dinheiro, construírem uma casa de alvenaria.

Assim, ao chegar o mês de janeiro de 1982, nasceu um guerreiro, frágil e com saúde debilitada, escapando algumas vezes de fazer parte dos índices de mortalidade da época, na primeira fase da infância. Desse contexto, Carlos extrai memórias de uma relação estranha de sua mãe com ele. Na verdade, as memórias são resultado das histórias desde muito tempo contadas e repetidas por seu avô, de fatos que o fazem murmurar: “... acho que minha mãe não gostava muito de mim”. Essa relação de estranhamento, na relação da mãe com ele, perdura por todo o contexto de sua história e sempre emerge em diversos momentos de sua narrativa.

Aos cinco anos de idade, o avô - preocupado com a educação do neto - percebendo a falta de iniciativa dos pais, mais uma vez tomou a frente e matriculou o garoto em uma escolinha na vizinhança. Como eles moravam no interior, tudo era normalmente mais distante do que nos dias de hoje para se percorrer a pé. Mesmo assim, ele percorria todos os dias esse trajeto. Um fato interessante que demonstra também esse contexto familiar no qual se desenvolve a história de Carlos está contido no seguinte relato:

eu saía de casa todos os dias pela manhã para ir à escola, mesmo sem saber quais eram os dias da semana. Tanto que aos sábados e domingos eu ia também, pensando que tinha aula. Uma vez ao chegar à escola num Sábado a professora disse: ‘hoje não é dia de aula, venha depois de amanhã, mas você veio com vontade de estudar hoje?’ Eu respondia: sim. ‘Mas hoje não é dia de aula, peça à sua mãe pra lhe dizer os dias que você deve vir pra escola’. E eu voltava pra casa e ia cuidar das coisas que minha mãe colocava pra eu fazer.

A infância de Carlos foi sempre permeada de muitas lutas. Desde muito cedo, tinha como responsabilidade diversos afazeres que sua mãe encarregava a ele e ao irmão com apenas cinco e seis anos de idade, como cuidar da casa e dos animais.

Uma de suas memórias sobre o contato que tinha com a Música, nesse período, vinha de um “aparelho de som três-em-um”, ligado na bateria, porque não tinham energia elétrica; a fonte de luz era lampião de gás. Ele recorda-se de que costumava acordar de três a quatro horas da madrugada com o pai e o avô que iam ordenhar as vacas e ele e os irmãos iam para aproveitar e tomar o leite recém-tirado. Antes de sair eles ligavam o rádio desse som em um programa com músicas caipiras, em especial do Luiz Gonzaga. Ele lembra-se da preferência musical do avô, nessa época, por um repertório popular diversificado, que incluía: “Luiz Gonzaga, Jair Rodrigues, Adoniran Barbosa, Jamelão, João Gilberto, Nelson Gonçalves, Evaldo Braga, Roberto Carlos, Tonico e Tinoco, Sérgio Reis e tantos outros que marcaram a época de ouro do rádio dos anos trinta até a década de 1990”.

Por volta dos nove anos de idade, o avô, influenciado por um sonho que teve com o Padre Cícero, resolveu voltar para sua terra de origem, Juazeiro do Norte. Assim, a religiosidade do avô se refletiu no deslocamento da família do sertão da Bahia para o contexto de uma cidade no interior do Ceará. Com efeito, eles venderam tudo - animais, lavoura, terras - e seguiram esse intento. Isso pode ser percebido na história de Carlos como um momento em que ele vivenciou uma ruptura ao ter que sair do contexto em que nasceu e viveu todos esses anos e aceitar outro lugar como seu lar, sua casa. Ele descreve esse momento:

A visão que eu tenho da minha terra naquele momento era de uma partida sem volta. É algo muito triste para mim. Estávamos indo embora daquela terra, eu olhando para o horizonte, a Música no caminhão tocando *Triste partida*, do Luiz Gonzaga. E eu pensando como seria a vida em um novo lugar que nunca tinha conhecido.

Outro aspecto a ser ressaltado desse panorama de mudanças foi a separação dos pais, antes da viagem deles para o Cariri. O pai ficou na Bahia e a mãe seguiu o avô com os filhos.

Passados dois anos de continuidade nas dificuldades da mãe em se relacionar com os filhos e, em especial com Carlos, ela resolveu voltar à Bahia, deixando os filhos aos cuidados do avô. Este, considerando o peso da responsabilidade de criar sozinho quatro crianças, resolveu entrar em contato com o pai e pediu que viesse buscá-los. Nessa ocasião, ocorreu o momento de maior ruptura na vida de Carlos, pois este se posicionou em não querer voltar com o pai, preferindo permanecer com o avô. Isso causou uma separação bastante dolorosa entre ele e os irmãos, como é ilustrado em sua fala:

Naquele instante o mundo se fechou pra mim, perguntava-me porque tinha acontecido tudo aquilo e fiquei isolado das pessoas, ficava a maior parte do tempo dentro de casa com meu avô, vendo a vida passar, sem encontrar muito sentido.

Esse acontecimento afetou diretamente os estudos de Carlos, pois, se ele já não era muito motivado a estudar e ainda tinha problemas de saúde que o atrapalhavam, agora ele perdeu totalmente o encanto pelas coisas e decidiu não mais frequentar a escola. O avô, que sempre se esforçara por dar oportunidades de estudos aos netos, não se agradou da decisão dele, mas deixou que ele assumisse a escolha. É importante ressaltar que o valor que o avô dá à Educação vem de um fato importante em sua infância, quando pediu ao pai que permitisse que ele estudasse, que frequentasse a escola, e o pai respondeu que “a única escola que ele tinha pra ele era o cabo de uma enxada e que ele fosse pra roça trabalhar”. Por isso sempre se importou com o futuro dos netos, tentando dar a eles melhores oportunidades.

Com 16 anos de idade e ainda sem saber ler nem escrever, começou a ver a diferença entre ele e seus colegas que já estavam bem adiantados na escola. Ele pedia aos colegas para que lessem algumas coisas para ele, inclusive as revistas em quadrinhos. Isso o deixava em desvantagem e aos poucos ele percebeu a veracidade disso. “Eu estava com dezesseis anos e sem saber ler nem escrever e eles já sabiam tudo isso e eu continuava como uma folha em branco, esperando ser preenchida”.

O divisor de águas dessa situação foi um desentendimento com um dos colegas, que o agrediu com palavras, dizendo que ele era “analfabeto de pai e mãe”, “burro”, que não sabia ler nem escrever. Naquele momento, ele considerou que foi surrado sem que tivessem encostado um dedo nele, possibilitando, assim, perceber que alguma coisa deveria mudar e que ele precisava tomar a decisão de alterar o rumo de sua vida.

Com um pouco de dificuldade, Carlos conseguiu retornar aos bancos da escola. Dessa vez, ele encontrou no desejo de transformação a motivação para crescer de um jeito que o fizesse superar todos os anos de atraso. Sua fala ilustra esse sentimento: “Como foi difícil no início começar a ler e escrever uma palavra ou outra. Contudo, algo diferente surgia dentro de mim que eu não sabia explicar, apenas era contagiante”. O esforço do rapaz fez com que a direção da escola o ajudasse nas questões de legitimação do seu processo de entrada na escola sem a documentação necessária.

O ano de 1998 demarcou seu retorno à escola, o aprendizado da leitura e da escrita e também a oportunidade de engajamento em um grupo da igreja católica, que, segundo ele, iria ajudá-lo futuramente a fazer escolhas importantes em sua vida.

Quando estava na 5ª série, matriculou-se no telecurso primeiro grau em outra escola e ficou cursando os dois ao mesmo tempo. No ano 2000, terminou o 1º Grau (Ensino Fundamental) e ingressou no ano seguinte no 2º Grau (Ensino Médio). Também foi chamado nesse ano a servir o Exército, o que para ele trouxe grande aprendizado de vida e aquisição de disciplina.

O envolvimento com a Música ocorreu no contexto do grupo de jovens da igreja católica. Ele e um amigo criaram uma banda com instrumentos usados e outros que eles próprios construía. Ele mesmo não tocava nenhum instrumento, mas apoiava e organizava o grupo. Mesmo recebendo estímulos diversos para tocar um dos instrumentos, Carlos ainda não havia se encantado com nenhum deles e esperava pela definição de sua escolha.

Após o término do 2º Grau, estimulado pelo convívio com os padres e a comunidade católica, ele resolveu entrar para o seminário. Cursou os três anos de Filosofia e iniciou o de Teologia. Depois de cursar dois anos de Teologia, compreendeu que deveria se ausentar do por questões pessoais, em especial pela saúde do avô que necessitava de cuidados. Nesse ínterim, ele repensou sua vocação para o sacerdócio e compreendeu que deveria retomar sua vida em outros espaços que pudessem favorecer uma formação diferente daquela.

Ainda quando estava no Seminário, Carlos sonhava em fazer um dia o Curso de Música. Justamente quando ele estava saindo do Seminário, no ano 2010, o Curso de Música-Licenciatura era introduzido na região do Cariri, na Universidade Federal do Ceará. Assim, ele se inscreveu para concurso vestibular de seleção da primeira turma do curso, mas não alcançou a pontuação necessária para entrar. Em julho do mesmo ano, ele tentou a seleção para o Curso de Letras da URCA e para Técnico em Guia Turístico, sendo aprovado nos dois. Precisando optar por um, decidiu pelo Curso de Turismo e, em 2012, se formou como Técnico em Guia de Turismo.

Somente com a nota do ENEM de 2011 ele logrou o objetivo de entrar para o Curso de Música-Licenciatura da UFCA. Ele recorda que seu encontro com o instrumento com o qual, de fato, se identificou foi em um concerto para violino e piano que ocorreu no memorial Padre Cícero, com uma freira da Tchecoslováquia como solista. Naquele momento, diz, “decidi que queria aprender a tocar violino”. A própria musicista que

inspirou sua escolha pelo instrumento, no entanto, o aconselhou a tocar outro, alegando que o violino era de aprendizado difícil, em especial para quem iria começar com uma idade tão avançada quanto a dele. Na época ele estava com 24 anos e guardou aquilo pensando que quando entrasse no Curso de Música iria comprovar a veracidade daquela informação.

E foi exatamente o que fez ao dar início o Curso de Música na UFCA. Procurou o professor de violino, expondo seu desejo e sua possível limitação. O professor disse que ele podia, sim, adquirir a habilidade de tocar o violino dentro da proposta do curso, dependeria do esforço dele. Apresentou-lhe a viola, contudo, instrumento similar ao violino de timbre mais grave, e disse que pelo tamanho dele seria um instrumento que se adequaria bem. Seguindo as orientações do professor, ele tornou a viola seu instrumento e percebeu que, de fato, é possível aprender numa idade mais avançada, dentro da dinâmica e metodologia que o professor utilizou e por via de seus esforços.

No Curso de Música, Carlos sempre foi um aluno exemplar em pontualidade, frequência, sempre dando seu melhor em cada disciplina. Encontrou dificuldades em algumas e foi melhor em outras. Envolveu-se em atividades extensivas, como a orquestra da UFCA, participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e sempre deixou as marcas de seus esforços e exemplo no que faz.

A narrativa de Carlos é perpassada por seu otimismo e crença nas possibilidades do que ainda pode fazer, como apresenta ao final de sua fala:

Estou aqui e pretendo continuar. Quem sabe aprender um novo instrumento para facilitar quando estiver vivenciando a docência. Preciso me dedicar mais e correr atrás do tempo perdido na infância e buscar com mais intensidade aprender novos elementos que ajudem a subsidiar minha prática quando estiver em uma sala de aula. E tentar colocar em prática aquilo que eu aprendi em benefício do próximo.

E, em outro momento, ele expressa: “Tudo na vida é difícil mas quando se tem força de vontade dá pra conseguir alcançar nossos objetivos.”

#### **4.5 Nicole<sup>8</sup>: Foi onde minha história começou e onde ela vai terminar.**

Nicole nasceu no Município de Araripe no Estado do Ceará. Quando iniciamos a coleta de dados no ateliê, ela cursava o 6º semestre do Curso de Música Licenciatura. O nome real dessa autora foi herdado de sua tataravó, que era muito conhecida no Distrito

---

<sup>8</sup> **Nicole**: Tem origem do Grego, significa povo vitorioso. É nome próprio de pessoas de grande inteireza moral e com profundas convicções éticas.

de Brejinho, onde ela nasceu, pelo fato de ter doado o terreno onde foi construída a igreja. Nicole é a primeira filha do casal Maria Socorro e Luís.

Os pais têm origem na mesma região. Quando Nicole nasceu, sua mãe estava iniciando a docência como profissão. Seu pai não tinha um emprego fixo, mas trabalhava na roça pra ajudar no sustento da família. O relato de Nicole evidencia uma infância cheia de dificuldades no contexto financeiro, em especial no que se refere à moradia.

Ela consegue, no entanto, superar as memórias desagradáveis, lembrando daquilo que de fato a marcou como memorável, ao perceber que a casa, os móveis e todo o contexto familiar foram o cenário para dois aspectos que permeiam toda sua história: a aprendizagem musical e sua relação com a família.

O fato de sua mãe ser professora ensinou-lhe a aquisição da leitura precoce e, mesmo antes disso, sua introdução na Música, por intermédio do canto: “Desde cedo minha mãe cantava pra mim, minha avó chegou a cantar algumas vezes e meu avô tocava violão [...] Minha mãe me ensinava a cantar e pelo fato dela ser professora eu tive um contato muito cedo com a leitura e com a Música.”

Além da importância da relação desenvolvida com a mãe, ela também ressalta o valor da relação com os avós maternos, que a influenciaram também de maneiras diversas, inclusive por via da Música. Com o avô aprendeu a apreciar a Música, quando, nas tardes, ele sentava na varanda com seu violão, tocando e cantando. Isso despertou nela desde cedo a fascinação pela Música.

Quando Nicole ingressou na escola, ela avançou uma série, considerando que já havia adquirido a habilidade da leitura. Não apenas sabia ler, mas desenvolveu um apurado gosto pela prática da leitura e da escrita. Isso fez com que ela projetasse durante algum tempo a intensão de se tornar uma escritora. Sobre isso ela revela: “quanto a esse sonho, quem sabe um dia...” Idealizando essa perspectiva no período da escola ela escrevia muitas histórias e por volta dos sete anos passou a confeccionar pequenos livros, com histórias, ilustrações e até a capa. Assim, ela seguiu estudando, lendo, cantando, que era o que ela mais gostava de fazer, e as brincadeiras eram sempre voltadas para a Música.

O contexto religioso também lhe proporcionou experiências musicais, haja vista que, desde bem pequena, ela já estava inserida nas apresentações musicais em sua igreja. A fala a seguir expressa bem esse momento da vida de Nicole:

Então, o ambiente na igreja (católica) me influenciou bastante nessa questão do aprendizado musical. Isso foi muito importante pra mim, para perder a timidez e aprender a gostar desse tipo de coisa. E eu acho que o que eu mais gosto de fazer hoje é essa história de cantar, de me

expressar, sempre que eu canto estou expressando mesmo o que eu sei fazer, o que eu gosto, o que eu sinto. Então, na escola eu era essa pessoa tímida, mas que sempre estava fazendo esforço pelas tarefas e para se apresentar.

Até então, Nicole tinha sete anos e já havia vivido muitas experiências cognitivas e estéticas. Ela narra que, nesse período, eles mudaram de casa, porque seus pais haviam passado em concursos públicos e a situação começava a melhorar no âmbito financeiro.

No campo das aprendizagens, ela avançou na leitura e passou a se envolver com a literatura de cordel e a poesia, sob a influência da mãe que, como professora, era bastante engajada na produção artística da escola. Assim, vendo a mãe instigando os alunos a criarem, a fazer poesias, paródias, planejando e ensaiando as apresentações de teatro, dança e Música ela foi se inserindo nesse âmbito de participação artístico-musical e aprendendo de tudo um pouco. Ela ressalta que esses aspectos foram relevantes para estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade entre mãe e filha:

[...]e por conta disso eu mantive uma relação muito mais próxima com ela do que com qualquer outra pessoa da família. Mesmo que eu tivesse uma ligação muito forte com meu pai, de proteção, atenção, cuidado e carinho, mas a formação artística veio mais da parte dela, até porque, olhando para a personalidade dos dois eu vejo ela como uma pessoa mais aberta, mais decidida, já meu pai é aquela pessoa mais silenciosa, atencioso, mas que não fala muito. Dele eu herdei muito essa coisa do pensar, do refletir para poder falar. Já minha mãe sempre foi mais ativa e aberta. Eu vivia com esses dois polos dentro de casa que influenciaram muito minha personalidade.

Uma vez que, ela tenha consciência do grau de ligação com a mãe, consegue delimitar nessa relação a participação também do pai, compreendendo, no que se refere ao espaço familiar, que o seu ser é constituído de duas partes muito importantes.

A escola continuou sendo o palco de seu desenvolvimento musical. Com nove anos de idade, ela passa a participar do coral da escola, uma atividade que a agradava muito. Não obstante, todo esse envolvimento com o cenário artístico, Nicole se considerava uma garota tímida e tinha dificuldade de se relacionar com as colegas da escola, mesmo as que participavam com ela do coro. Por outro lado, conseguiu desenvolver boa relação com os professores e logrou discernir as marcas positivas e as negativas que alguns deixaram nela.

Ainda das experiências vivenciadas na escola, ela relata que compôs uma Música para concorrer em um evento da escola que teve repercussão nacional. A composição foi

classificada e publicada no livro *Tesouros do Brasil*. Isso ocorreu quando ela estava na 7ª série.

Creio que essa minha relação com a Música de alguma forma facilitou a minha passagem pela escola. Porque a minha escola sempre foi muito artística. Eu não era a única pessoa envolvida com isso e o fato de ter outras pessoas envolvidas com arte na escola, a escola sempre estimulou os alunos a se fazerem artistas dentro da escola. Eu acho que isso foi o que na verdade me propiciou passar pela escola com esse legado da música. Eu acho que eu mais aprendi e absorvi do que ter mesmo me destacado. Eu acho que eu cresci mais com o trabalho realizado em grupo, quando a gente cantava junto, quando eu aprendia com os outros.

O contexto familiar e de relações próximas de amizade é visto hoje por Nicole como um espaço musical de grande riqueza, que só agora ela consegue perceber. Desse contexto ela dá destaque à relação com o padrinho, que era músico e que foi um ícone e incentivador desde sua infância. Ele foi o responsável pelo registro em CD de algumas Músicas gravadas na infância cantadas por Nicole e seus irmãos.

O aprendizado formal de Música, quando ela começou a aprender a tocar um instrumento ocorreu por volta dos dez anos, em um projeto do município que propiciou o ensino de flauta. Já nessa época, sua opção era pelo violino, mas, em razão de algum percalço não ocorreu a oportunidade para esse aprendizado. Desse modo, ela passou a se desenvolver no âmbito instrumental, tocando em um grupo de flautas e a escola permaneceu como espaço de apresentações.

Ao chegar à adolescência, Nicole passou pelas mudanças normais da fase, encontrando dificuldade em se adaptar ao contexto do Ensino Médio, haja vista o fato de que a mudança da escola na qual havia estudado durante toda sua vida acarreta para ela outros problemas, como deslocamento para o município. A falta de adaptação também decorria do fato de que “como o Ensino Médio foca muito no vestibular a escola não tinha mais esse ar artístico”. Além disso, ela se tornou uma jovem tímida ao enfrentar o choque entre as duas realidades. Outro elemento que passou a fazer parte desse rol foi a pressão familiar e social sobre a escolha profissional. Uma das maneiras que ela encontrou para minimizar todo esse estranhamento foi mantendo uma relação com a escola anterior. Assim, ela passa a dar aulas de flauta nessa escola. Esse momento de sua trajetória é bem ilustrado no seguinte discurso:

O Ensino Médio foi o momento mais chato da minha trajetória. A adolescência em si é complicada. Você mesma se torna chata. Vieram novas amizades, o período das paixões. Esse contexto da afetividade da pessoa vai sendo desenvolvido. E também foi um período que me

fechei muito a amizades e pessoas. Mudei em muitos aspectos. Deixei um pouco a leitura de lado, não parei de ler, mas eu passei a ler mais o que mantinha meu foco no vestibular, e fui deixando a leitura artística de lado. Consequentemente, a Música ficou de lado também. Profissionalmente ainda não havia feito minha escolha, ainda estava sem saber, não tinha ideia. Uma vez me disseram que eu queria tudo e que não queria nada, que eu não me encontrava. Realmente durante o ensino médio eu não me encontrava na escola, não me encontrava comigo mesma.

Todos esses conflitos vividos por Nicole em sua adolescência se tornavam mais acentuados pelo *bullying* promovido pelos colegas. Em sua narrativa, ela expressa o trauma causado por esse contexto de raiva e repressão que a impedia de fazer o que ela gostava, de ser quem ela era.

As pressões sociais e familiares pela busca da profissão promissora a fizeram se distanciar da Música ao ponto de nem ela visualizar uma formação profissional nessa área. Assim, ela passou a se dedicar à meta de alcançar uma vaga na Faculdade de Medicina.

O fato de haver terminado o Ensino Médio com apenas 15 anos de idade não dava a Nicole uma condição de maturidade emocional que lhe fornecesse equilíbrio em todos esses conflitos. Isso fez com que ela tentasse o exame vestibular em diversos Cursos, inclusive Medicina e Enfermagem. Em uma dessas tentativas, ao procurar se inscrever para Medicina na UFC, *Campus Cariri*, ela descobriu o lançamento do Curso de Educação Musical. Isso fez com que retomasse sua verdadeira paixão e descobrisse que de fato o que ela queria era se tornar uma profissional nessa área.

Com esse objetivo, ela fez o exame vestibular para Educação Musical e foi aprovada para a primeira turma do recém-criado Curso na UFC, Cariri. Um aspecto que dificultou sua permanência no Curso foi a distância entre a Universidade e sua cidade, considerando que ela morava em Araripe, cerca de 115 km de Juazeiro do Norte, onde se localiza a Universidade. Esse fato causou muitos problemas para ela durante todo o primeiro ano da graduação em Educação Musical. “Então, esse foi meu maior desafio a princípio, chegar aqui, vindo de Araripe, tanto que foi preciso eu vir morar aqui”.

Por conseguinte, ela saiu de sua zona de conforto, da companhia dos pais e dos irmãos, para morar sozinha, em uma cidade estranha, para correr em busca de seu sonho.

Então, pela primeira vez eu estava sendo instigada a procurar pelo meu próprio futuro, aprender a me virar. Foi o momento em que eu comecei a conhecer os lugares, a sair, a viajar sozinha, a perder o medo, pois se eu não perdesse o medo ninguém iria perder por mim. Foi um momento que eu considero divertido, sofrido, mas engraçado.

Embora ela considerasse haver encontrado seu caminho no Curso de Educação Musical, as influências com as quais teve de lidar durante os anos de Ensino Médio ainda conservavam suas marcas. Isso fez com que ela hesitasse quando recebeu a notícia de ter conseguido uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI<sup>9</sup> para o Curso de Psicologia, para o qual ela havia se inscrito antes do Curso Música. Nesse ímpeto, ela resolveu investir nessa tentativa e voltou para casa pensando em cursar Psicologia. Algo deu errado, no entanto, nos trâmites burocráticos da bolsa, que inviabilizaram sua entrada no referido programa de graduação.

Nesse momento do relato, ela faz uma reflexão (“...que bagunça eu estava fazendo com a minha vida...”), e entende que estava fazendo escolhas erradas, adotando opiniões e seguindo por um caminho que os outros consideravam ser o melhor. Isso lhe custou um semestre fora da Universidade. Ao mesmo tempo, porém, ela refletiu sobre a importância desse período para que tomasse a própria decisão sobre a escolha profissional.

Com efeito, Nicole retornou ao Curso de Música-Licenciatura, e tentou reordenar o descompasso das disciplinas que havia perdido durante aquele semestre.

Nesse contexto, ela passou a se envolver, além das atividades em sala de aula, com pesquisa e extensão, em projetos, atividades de coral, oficinas, publicação de artigos em eventos, dentre outras. Assim, ela prossegue constituindo sua trajetória na Música, vendo seus esforços se transformarem em crescimento e adquirindo visibilidade no cenário do ensino de Música da região. Nesse momento, expressa:

Olhando agora para toda a minha história de vida, por tudo que eu passei, por todos os caminhos profissionais que eu quis andar, percebo que foi somente nesse que eu me senti e que me sinto realizada. Não importa o que as pessoas pensem ou digam. Olhando para a minha história é algo que eu não posso fugir, por mais que eu quisesse, é algo que eu não vejo como dom, mas como essência.

Esse olhar para trás, no sentido de rever e reelaborar sua história de vida, expressa a capacidade que temos de nos reinventar, de reconhecer os caminhos percorridos, as escolhas feitas, os erros e acertos e retomar o processo desde esse conhecimento. Tal visão de Nicole a torna diferente de quando iniciou o processo do ateliê, de quando começou a se narrar. E ela entende isso e se ajusta a essa percepção.

Das narrativas dos sujeitos aqui esboçadas, percebo uma dimensão subjetiva, pessoal, que faz cada um se apropriar de sua história e poder contá-la fazendo a narrativa

---

<sup>9</sup> PROUNI é a sigla para Programa Universidade para Todos. Esse é um programa que promove a acessibilidade à educação para quem tem renda baixa.

de si. Desse encontro entre presente e passado, delineia-se um projeto que passa a conduzir as percepções dos agentes, orientando-os em suas escolhas, encorajando-os a tomarem decisões, dando sentido às suas ações. De tal modo, define um *habitus* que se traduz em uma identidade do grupo pesquisado.

Da convergência das escolhas e posicionamentos, surge outra dimensão - a do coletivo; a dimensão da construção de significado social. O que eles como grupo significam? O que os caracteriza assim? Que fatores, nesse conjunto, os conduziu a esse momento de suas histórias?

Essas indagações direcionam os esforços para perceber quais as similaridades entre esses agentes e o que os diferencia. Quando olhamos na perspectiva do grupo, da totalidade, é importante compreender para qual *habitus* estamos olhando. Assim, é fundamental cruzar as histórias desses agentes para que nos aproximemos de uma análise do individual bem como do coletivo.

#### **4.6 Cruzar as Histórias, tecer os fios**

Cada grupo, conforme as condições objetivas que assinalam sua posição na estrutura social, configura um *habitus* que rege suas ações, como um conjunto de arranjos e predisposições incorporadas pelas pessoas. Logo, ao acumularem em sua história experiências de êxito e de fracasso, esses grupos estabelecem um conhecimento prático da realidade objetiva em que estão. E assim, conforme a posição no espaço social, e os tipos de capitais acumulados (econômico, social, cultural e simbólico), os agentes se apropriam de táticas de acesso a determinados bens, que os levam num movimento de transformação das condições objetivas. Nesse ajustamento, entre investimentos e as condições necessárias à sua atuação, os sujeitos se apropriam das adequadas estratégias mais adotadas pelos grupos, como parte de seu *habitus* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Ao me debruçar sobre as narrativas autobiográficas dos sujeitos da pesquisa, compreendo que é um grupo relativamente heterogêneo no que tange ao delineamento dos percursos de vida e formação. Assim, não se faz referência apenas a uma categoria de estudantes, mas também a um conjunto de agentes perpassados por distintas experiências, hajam vistas as condições de existência, a natureza, volumes e estrutura dos capitais obtidos; os títulos escolares que alcançaram; os tipos de instituições onde estudaram, trabalharam e trabalham, com suas lutas, valores e práticas.

Investigar como se constituíram suas disposições para a docência e atuação na formação de professores de Música implicou compreender a diversidade de um grupo que ocupa posições distintas em função dos diversos volumes de capital cultural, social e econômico que possuem e das suas variadas trajetórias vividas.

Compreendo que o *habitus* está na origem das relações constituídas e incorporadas pelos agentes durante sua trajetória social. Este ajustamento ocorre na inserção em um determinado espaço de socialização, mediado pelas relações com outros indivíduos distribuídos em planos diferenciados no mesmo campo. É, portanto, iniciado com as primeiras experiências formativas do sujeito, que é alvo de transformações nesse percurso. Logo, todo sujeito incorpora *habitus*, sendo este agregado desde interações com outros agentes e com o meio onde está.

Para efeito desta pesquisa, importa-me obter a compreensão do *habitus* docente musical, o qual é definido neste estudo como disposições incorporadas ao longo da trajetória formativa dos sujeitos, que norteiam e estruturam as práticas da docência em Música. Nessa perspectiva, ao me reportar à indagação - “como nos constituímos professores?”, ou “como o *habitus* docente é elaborado?”- a citação de Isabel da Cunha se mostra esclarecedora:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997, p. 189).

Essa posição reforça o entendimento de que, por meio das narrativas, os sujeitos vão descortinando a teia de significados conferidos aos fatos que viveram e, deste modo, (re) constituem a concepção que têm de si mesmos. Nesse caso, a trama familiar, a trajetória escolar e as vivências acadêmicas, se mostram como ambientes de socialização que demarcam na vida dos sujeitos a constituição do *habitus* docente musical.

Para me aproximar desse conhecimento, início a conexão das peças do quebra cabeças com as histórias familiares, por compreender que a socialização inicial das pessoas é, em grande medida, responsável pela composição de *habitus*, princípio de geração e de estruturação das práticas dos agentes.

## 4.7 Das Histórias familiares: “como nossos pais...”

*Hoje eu sei que quem me deu a ideia  
De uma nova consciência e juventude  
Tá em casa, guardado por Deus  
Contando vil metal..  
(BELCHIOR)*

Toda pessoa, ao nascer, insere-se num determinado contexto social. É nesse espaço que ela deverá assimilar, inicialmente, princípios, conhecimentos, costumes e aptidões que deverão direcionar sua primeira visão de mundo. Com efeito, as experiências iniciais são de singular importância, na medida em que caracterizam um determinado tipo de condições de existência e produzem as estruturas do *habitus*.

Iniciando pela socialização que se desenvolve no âmbito familiar, e considerando sua importância na estruturação de *habitus*, procurei indagar sobre as primeiras experiências relacionadas a esse ambiente de relações. Assim, busquei entender a configuração familiar, a educação, os conflitos, os gostos, as proibições, as preocupações, os princípios morais; esse contexto bem próprio da família e as influências geradas a partir dele.

### 4.7.1 A constituição dos agentes segundo a origem social e familiar

Ao analisar as configurações familiares desses agentes pela lente da divisão de classes, reconheço que, o grupo é, sobretudo, heterogêneo, apesar de alguns fazerem parte das classes médias (classe C)<sup>10</sup> e apenas um ou dois estarem na representação da classe D ou E. Ao visualizar suas condições de existência na infância e adolescência, é possível dizer que a distinção observada é do ponto de vista social, econômico e cultural. Essa heterogeneidade demonstrou-se inicialmente no quadro de profissões dos pais dos entrevistados, como pode ser especificado no quadro 1 Atividades exercidas pelos pais.

---

<sup>10</sup>“A Classe C é composta, hoje, por 91,8 milhões de brasileiros. Para a Fundação Getúlio Vargas- FGV, uma família é considerada de classe média (classe C) quando tem renda mensal entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591. A elite econômica (classes A e B) tem renda superior a R\$ 4.591, enquanto a classe D (classificada como remediados) ganha entre R\$ 768 e R\$ 1.064. A classe E (pobres), por sua vez, reúne famílias com rendimentos abaixo de R\$ 768”(RICCI, 2009).

Quadro 1: Atividades Exercidas pelos Pais

Agentes	Pai	Mãe
Neil	Contador	Professora da Educação Básica
Álvaro	Operário	Auxiliar de escritório/Prendas do lar
Carlos	Agricultor	Prendas do lar
Nicole	Agricultor	Professora da Ed. Básica
Luís	Professor da Ed. Básica	Professora da Ed. Básica

Fonte: Elaboração Própria

Esse quadro infere parcialmente sobre o perfil familiar de cada um dos sujeitos. É importante observar, no entanto, o fato de que as atividades exercidas pelos progenitores em um determinado momento da vida dos sujeitos podem ter variado de um momento a outro. O quadro expõe o que foi explicitado nas falas.

Neil tem origem familiar na classe média da cidade do Crato, no sul do Ceará. Nascido nos anos de 1980, a procedência de Neil é de uma configuração familiar em que o pai é contador e a mãe professora. O pai trabalhou muitos anos em uma determinada empresa, que lhe proporcionou um bom salário e benefícios como bolsas de estudos para os filhos nas melhores escolas da cidade. Foi a condição profissional do pai que forneceu à família uma situação financeira estável, mantendo as necessidades básicas supridas. A profissão de professora, de sua mãe, embora não tenha provido a base do sustento material da família, deu ensejo a ganhos em capital cultural e social.

Luís nasceu em um lar em que os pais eram professores, graduados nas áreas de Letras e Educação Artística. Isso lhe ampliou o conjunto de possibilidades, em termos de capital cultural. A separação dos pais, no entanto, ocasionou perdas drásticas, inicialmente, em aquisição de capital social e financeiro e dificultou o acesso a diversos bens culturais. A mãe exerceu o papel de provedora e seus esforços supriram as principais necessidades dos filhos e deram a eles condições de manter sua formação em boas escolas.

Álvaro nasceu no ano de 1986; em São Paulo, capital. Seu pai trabalhou como operário (pintor) em fábrica de construção de bancos de automóveis, mas provavelmente operou na construção civil, considerando sua habilidade na construção de sua casa. Seus esforços proveram as necessidades básicas da família e, posteriormente, a edificação da

casa. A mãe trabalhou inicialmente em setor de administração em uma empresa, depois passou a se dedicar ao cuidado e educação dos filhos.

A leitura do quadro, paralela às narrativas dos sujeitos, leva a se afirmar que os demais são naturais de uma configuração familiar proveniente das classes populares onde há baixo poder aquisitivo.

Os pais de Carlos eram pessoas do campo, agricultores. O pai, juntamente com o avô, trabalhava na lavoura, produzindo a subsistência familiar por meio da agricultura e da criação de animais. A mãe, por algum tempo, cuidou dos filhos. A figura do avô de Carlos surge no contexto de sua história como a principal representação familiar que marcou sua vida. Esse avô foi aposentado por invalidez, pela CHESF, tendo que sobreviver com um salário-mínimo. Continuava, no entanto, trabalhando na atividade do campo.

A mãe de Nicole parece ter sido a provedora principal do lar durante algum tempo, pois o pai estava desempregado, mas desenvolvia atividades na agricultura para o sustento da família. Também foi citada a aprovação do pai posteriormente em um concurso público. Pode-se considerar que o contexto financeiro familiar era de dificuldades, ao analisar o fato de que o salário de professora do município era insuficiente para prover as necessidades de uma família de cinco pessoas.

Desse panorama familiar, é possível perceber a diversidade dos contextos em que os sujeitos da pesquisa iniciaram suas trajetórias de socialização.

Entendo, contudo, que esses agentes superaram a perspectiva do provável, sobrepujaram as dificuldades e conquistaram espaços. O que, porém, os torna diferentes de outros, que também tiveram origem social nas classes populares e que, segundo as estatísticas apontam, não apresentaram o mesmo resultado, em termos de sucesso escolar/acadêmico? Como esses sujeitos, ao longo de suas histórias, se apropriaram desses capitais de modo a conseguir, mediante todas as dificuldades e contextos improváveis, obter sucesso escolar e terminar pelo menos uma graduação? O que estabeleceu a diferença em suas trajetórias?

Esses questionamentos serão desvelados com suporte nas narrativas dos sujeitos, nos discursos em que fazem menção a aspectos que contribuíram para aquisição e acesso aos bens culturais no âmbito familiar. Um dos pontos abordados, nessa linha de pensamento, foi o investimento feito pelos pais.

#### 4.7.2 Investimento feito pelos pais

Essa questão foi elucidada por Álvaro, ao considerar que o investimento feito por seus pais em sua educação não decorreu de posse de capital econômico, principalmente por ele ter sido sempre aluno de escola pública. Ele considera, entretanto, que fizeram o que estava no alcance de suas posses para que ele e sua irmã tivessem o melhor. Um recorte de sua fala expressa essa realidade:

[...] não tive acesso a cursinhos, a aulas particulares de reforço. Na verdade eu sempre fui muito preso, dentro da nossa realidade familiar financeira. Mas no que eles podiam fazer, no sentido de incentivar em casa, pra que eu estudasse, fizesse as tarefas... minha mãe sempre me ajudou, tirando dúvidas em relação a questões de matemática, português. Aprendi a ler na escola, mas minha mãe me ajudava muito. Quando entrei na escola já tive facilidade. Nesse sentido houve um investimento em casa, de dar apoio, apoio psicológico e na questão do dia a dia que eu acho que me incentivou bastante.

A fala de Álvaro é bastante esclarecida, em especial por considerar que a ideia de investimento não deva estar conectada unicamente ao aspecto do capital econômico, bem como por estender essa compreensão ao suporte psicológico e apoio nas atividades escolares, dado pela mãe. A narrativa de Nicole também expressa sentido semelhante ao que foi dado por Álvaro ao investimento dos pais em sua educação:

As famílias, em geral, optam por colocar seus filhos em escolas particulares, por considerarem que há uma melhor qualidade no ensino. Apesar de eu ter estudado toda a minha vida em escola pública, havia sempre, em minha casa, essa preocupação com a minha formação integral, não digo apenas a formação escolar, mas a formação como pessoa. Então, acho que nesse sentido, houve um investimento sim. Até porque eu consegui cursar a graduação no que eu queria e obtive todo apoio.

Ela também aborda em sua fala o entendimento ampliado do conceito de capital cultural, expressando a importância do contexto familiar em suas orientações e escolhas. Embora a família não detivesse um capital econômico que fornecesse as condições necessárias a viagens, cursos e outros contextos que exigissem um maior custo, havia, por outro lado, estratégias utilizadas pelos pais para fornecer certo aparato cultural aos filhos. Assim, se eles não podiam ter experiências conhecendo o “mundo”, eles (os pais) traziam um pouco desse conhecimento para dentro de casa, com a aquisição de livros, CDs, vídeos com apresentações de artistas, dentre outras maneiras de proporcionar a fruição desses bens culturais. “[...] eu não saía até o mundo, mas eles traziam um pouco

do mundo até a mim, através das leituras, através de conhecer produções musicais, de ouvir, de assistir...”

Fato semelhante pode ser constatado na narrativa de Luís, ao expressar a ideia de que a circunstância dos pais serem professores o influenciou sob diversos aspectos. Ele cita, principalmente, o uso de estratégias indiretas, pela mãe, ao considerar que todo interesse dos filhos em aprender deveria ser incentivado. Isso permitiu que tanto ele quanto seu irmão tivessem acesso a cursos que somaram ao contexto de sua formação escolar. Outros aspectos ressaltados por ele foram a importância de cada um dos progenitores terem uma biblioteca, as leituras de histórias que a mãe costumava fazer para ele na infância, quando ele ainda não sabia ler, e a compra de livros, quando ele solicitava.

Quando discutimos no ateliê sobre o investimento feito pelos pais na educação dos filhos, no entanto, ele emite a seguinte percepção:

Mas eu não acho, necessariamente, que eles tenham investido muito tempo nesse tipo de educação porque a educação era o trabalho, o trabalho deles. E eu sempre notei uma postura muito prática neles em relação ao trabalho. Então não era uma coisa assim: “Ah, eu vou trazer esse livro para o meu filho para ele poder ler, ele está lendo pouco, ele precisa disso ou aquilo...” Não. Quando eles estavam em casa, quando minha mãe estava em casa era para descansar, Ela não tinha energia para passar tempo produtivo com a gente.

Ao analisar as entrelinhas da fala de Luís, deparo várias estratégias que, direta ou indiretamente utilizadas por seus pais, produziram nele um gosto pelos estudos e se formalizou na prática assídua da leitura e no desejo de tornar-se um escritor.

Essa concepção do uso de determinadas estratégias, pelas famílias que não detêm elevado capital econômico, para aquisição e acesso aos bens da cultura e do conhecimento, é destacada por Lahire(2004) e Setton (2005), como modos legítimos de aquisição de capital cultural. Com efeito, o entendimento de “capital cultural” proposto por Bourdieu assume uma perspectiva mais ampla, conservando, contudo, “o sentido que o qualifica como recurso, como novo elemento de poder e diferenciação social” (SETTON, 2005 p. 80).

Nesse estudo, concordando com Setton (2005), proponho olhar para a abordagem, defendida por Bernard Lahire, do ponto de vista de complementaridade - e não de contradição - ao pensamento proposto por Bourdieu. Esse viés, conduz-me a compreender

que a ideia advogada por este se expressa na relação que perpassa as diferenças de acesso à cultura e à aquisição desta pelos grupos sociais. Vistos dessa óptica, esses aspectos privilegiam os que detêm melhores condições, com um poder simbólico que os qualifica à obtenção de melhores desempenhos escolares.

Como estudiosa da abordagem bourdieuana, Maria das Graças Setton, demonstra que “ao formular o conceito de capital cultural, ele não desconsidera a existência dos grupos populares na disputa pela cultura legítima”. Logo, em sua concepção, os segmentos populares estão inseridos nos conflitos e disputas pela imposição de uma cultura hegemônica que se estabelece nas sociedades modernas (SETTON, 2005 p. 80-81).

Esse enfoque mantém como pressuposto a ideia de que a ação do meio familiar sobre o sucesso escolar do indivíduo é, em grande medida, cultural, e o envolvimento do grupo familiar nessa cultura também ajudará na definição de tal êxito.

De tal modo, ao olhar para as histórias familiares dos sujeitos, minha proposição foi circunstanciar a variedade de situações encontradas nas famílias destes e ampliar o entendimento do conceito de “capital cultural”, ao considerar sua dinâmica e complexidade. Assim, concebê-lo como recurso em constante elaboração, não o considerando como posse da pessoa, mas como elemento que o distingue e o capacita em alguns contextos e situações sociais. Nesse aspecto, torna-se possível historiar e contextualizar seu emprego nos diversos segmentos da sociedade, justificando seu uso no conjunto da trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Continuando a análise das falas dos sujeitos sobre as estratégias das famílias na busca por ingresso aos bens culturais, destaco a afirmação de Álvaro, sobre a oportunidade que teve de visitar o Museu do Ipiranga, por meio da escola, quando morava em São Paulo. Não obstante ao fato de ter sido por via da escola, e não da família, é importante sinalizar para a noção de que, mesmo estudando em escolas públicas, havia uma escolha implícita, por parte dos pais, de uma escola que pudesse estabelecer o diferencial na vida dos filhos. Além disso, ele assinala outros modos familiares de fruição da cultura, além das convencionais:

[...] nunca tive acesso a ir a shows, concertos, frequentar teatro, nunca fui. Mas eu gostava muito de assistir documentários com minha mãe, que costumava assistir comigo, até mesmo desenhos infantis. Gostava de assistir Discovery Chanel. Também as vezes eles compravam alguma revista, revista em quadrinho. Minha mãe tinha alguns livros

antigos, mas eu não costumava ler. A escola foi a principal estratégia que meus pais utilizaram para minha aquisição de capital cultural. Mesmo de forma inconsciente. Porque sempre fui muito incentivado por minha mãe a estudar e sempre tive um acompanhamento por ela.

O relato anterior de Nicole, Álvaro e Luís remete à suposição de haver famílias que se munem de táticas que permitem manter as necessárias condições de acesso aos bens culturais. Essas famílias, contrapondo-se ao paradigma do provável, criam espaços favoráveis à educabilidade dos filhos. Assim, são chamadas de famílias “educógenas” e se caracterizam por oferecerem um ambiente familiar adequado à educação, um espaço em que o aprendizado e a socialização escolar são potencializados.

A expressão família “educógena” foi proposta inicialmente por Jean Floud e A. H. Halsey para designar as “famílias que seriam mais capazes – por suas atitudes, hábitos, estilos de vida – de incitar o êxito escolar” (NOGUEIRA, 2011 p. 157). Antes dessa afirmação feita por Nogueira (2011), Castro (1976) discutiu a relação entre a educabilidade e o ambiente familiar, remetendo à dicção *famille educogène*, em relação aos precursores franceses. Já Barboza (2006) acentuara que o potencial de educabilidade dessas famílias seria avaliado ao se considerarem suas condições sociais das mesmas para garantir a permanência dos filhos na escola. Segundo essa autora, os principais resultados das pesquisas de Jean Floud e A. H. Halsey, a esse respeito, confirmavam a hipótese da educação como extraordinário instrumento de correção das desigualdades sociais (BARBOZA, 2006).

Em estudo denominado *Famílias Educógenas: como as famílias pobres criam ambientes favoráveis ao sucesso escolar?*, Rosa e Lordello (2009) analisaram trajetórias escolares bem-sucedidas de estudantes pertencentes às camadas populares, buscando compreender que elementos possibilitaram a esses sujeitos trilhar trajetórias exitosas. A pesquisa privilegia também, o entendimento de que famílias “educógenas” possuem preocupações intelectuais, complementam a formação educacional formal e potencializam o aprendizado escolar dos filhos (ROSA E LORDELO, 2009).

Essa caracterização de família “educógena” pode ser percebida também na configuração familiar dos demais sujeitos, que expressam em suas falas a importância da família em sua educação. Esse investimento é demonstrado por alguns na escolha de boas escolas, na compra de instrumentos musicais, de musicalização, dentre outras oportunidades proporcionadas pelos pais. Ressaltam, no entanto, as

dificuldades e o grande esforço empreendido pelos pais para que nada lhes faltasse, quer em incentivo, quer em elementos materiais.

Um aspecto que pode ser ressaltado na tipificação de famílias “educógenas” é a manutenção de um espaço onde o diálogo é um instrumento em que se estabelecem as condições de preservação e suporte desse modelo.

#### 4.7.3 Condições Dialógicas nas Famílias

Esse aspecto, sempre expresso nas falas de alguns dos sujeitos, e manifesto como arranjo de um eixo familiar estável, denota também o caráter de famílias “educógenas”; ou seja, uma configuração familiar que exprime certa estabilidade psicológica, no que se refere ao desenvolvimento de relações abertas ao diálogo, conversas e trocas de experiências. A expressão desse modelo familiar ficou clara, principalmente na narrativa de Nicole, que demonstra recorrentemente o valor desse contexto de relações familiares para sua formação como pessoa:

Tudo o que vivi em termos de dúvidas e questionamentos meus pais eram as pessoas em quem eu me apoiava para perguntar, me aconselhar. E eram as pessoas a quem eu sempre escutei desde a formação profissional à questão do afeto também, a questão da atenção, da escuta. Sempre houve essa troca, das duas partes, deles e minha. Sempre houve diálogo nesses diversos aspectos.

A manifestação desse suporte emocional, no caso de Nicole, aparece em diversos momentos de sua vida. Tal fato se evidencia e, talvez, encontra a culminância, no momento em que, após viver seus 17 anos na companhia de seus pais, resolveu morar em outro lugar para correr em busca de sonhos. A família não apenas a apoiou e estimulou como também lhe deu suporte financeiro e emocional para que ela lutasse por seu objetivo de vida: “[...] eles me estimularam a sair porque sabiam que iria chegar esse momento em que eu precisaria sair pra seguir meu próprio caminho”.

Nesse aspecto, a narrativa de Álvaro se diferencia um pouco do relato de Nicole, no sentido de que as condições de diálogo não eram as mesmas. Ele considera, no entanto, haver desfrutado de boas condições psicológicas no lar, como exprime:

Na minha casa havia dialogo, mas não era tanto quanto eu penso que seria o ideal. Tanto que hoje reflito que, quando tiver minha família vou buscar proporcionar mais dialogo. Mas o que eles mais me incentivavam era a estudar, pra não ter que trabalhar como operário. Queriam um futuro melhor para nós. [...] O fato de ter sempre boas

notas, eles reconhecerem isso e parabenizar, e valorizar, me fazia sempre desejar conseguir metas elevadas na escola. Porque eles valorizavam isso.

Mesmo não havendo o diálogo nos moldes como gostaria, Álvaro reconhece a importância do incentivo dado pelos pais para que ele estudasse e não se tornasse um operário, mas que obtivesse maiores chances de ascender para melhor condição de vida. Da fala de Álvaro, posso inferir acerca da existência de um diálogo familiar expresso em palavras, em alguns momentos, em outros, denotado nos silêncios e na certeza do constante suporte dos pais para que ele alcançasse a condição profissional idealizada.

Luís também relata acerca do ambiente propício ao diálogo com sua mãe, em determinados momentos de sua vida, e o apoio dado por ela a toda expressão de interesse dele ou do irmão em aprimorarem-se nos cursos.

Essas condições e disposições dialógicas denotam uma estabilidade de natureza psicológica, essencial para criar uma estrutura familiar fundada no diálogo e nas trocas afetivas. Tal aspecto é ressaltado em estudo realizado por Setton (2005):

O diálogo cotidiano, a abertura para se ouvir e trocar informações sobre o futuro, a sensibilidade para escutar sobre planos e investir em expectativas de carreira parecem ser comuns em alguns núcleos familiares. Foi possível identificar que o incentivo, o empenho, o crédito dado aos filhos com trajetória acadêmica valorizada (pela escola/ou não) foram pontos de apoio relevantes para o desenvolvimento de condições de confiança e de autoestima por parte dos indivíduos investigados por mim (p. 85).

Ao deparar as falas dos sujeitos de minha pesquisa, compartilho da mesma análise de Setton (2004), no que concerne ao entendimento de que a segurança afetiva, o suporte psicológico, valorizados no eixo familiar, são condições que favorecem a troca de estímulos e asseguram a transmissão de valores culturais identitários. De igual modo, testemunhei no grupo investigado situações propícias à “transmissão/interiorização de uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares”(idem).

As questões relativas às condições de estabilidade psicológica evidenciadas na afetividade, no diálogo, na motivação, no estabelecimento da autoestima se mostram diretamente ligadas à existência de uma ordem moral na família em que há um reconhecimento da autoridade dos pais.

#### 4.7.4 Sobre ordem moral e formas de autoridade doméstica.

Ao visualizar algumas das falas dos sujeitos da pesquisa, considerei empreender a análise dessas duas dimensões de maneira conjunta, por serem dois eixos que estão muito próximos. Com efeito, procurei no relato de cada um aspectos que evidenciassem a existência/ausência de uma ordem moral doméstica e também que mostrasse o contexto das relações de autoridade familiar, ainda que implícita. Dos relatos emergiram as falas de três sujeitos sobre esse ponto:

Na minha casa existia hora pra tudo, não havia assim, uma rigidez de horários a serem cumpridos. Mas, o horário da escola era sagrado. Quando voltava da escola tinha que vir pra casa. Nunca fui de ficar muito tempo fora. Mas eu jogava bola na rua. Alguns momentos minha mãe não gostava que saíssemos. Até cheguei a apanhar de cinta. E considero isso como bom. Eles nunca me agrediram, mas quando foi pra mostrar o que eu havia feito de errado eles me corrigiram como podiam fazer. De certa forma eles confiavam em mim, eu sempre fazia. Mas eles sempre me alertaram nesse sentido. (ÁLVARO).

Não havia uma ordem autoritária estabelecida, mas havia uma ordem interna. A gente sabia dos nossos compromissos e cumpria sem ninguém mandar. Nós somos três irmãos, íamos pra escola, almoçávamos, um ia dormir, eu ia estudar o instrumento, meu irmão as coisas da escola. A noite as vezes eu estudava e quando não, minha mãe perguntava: “num vai estudar não?”, aí eu estudava um pouco (NEIL).

Não havia tanta rigidez com horários no sentido de perfeccionismo. Mas no final do dia eu era sempre cobrada se eu tinha feito as minhas obrigações. Tive tempo pra brincar, tive tempo pra sair com as colegas, mas precisava estar em dias pontualmente com todas as minhas obrigações. De certa forma, ao final do dia sempre havia aquele diálogo sobre o que foi feito e o que deixou de fazer. E, as vezes, até tomava uma bronca pra não repetir o erro no dia seguinte. Sempre fui cobrada a ser responsável, desde os estudos até as outras atividades (NICOLE).

Esses discursos representam uma realidade familiar bem próxima, no que tange a uma ordem moral em que as regras são valorizadas e se exprimem implicitamente. Não havia uma relação constante de cobrança rigorosa no cumprimento de horários, mas é notória a existência de normas que regiam as ações no cotidiano dessas famílias. De acordo com Lahire (2004), esse contexto, certamente, exerce influencia na adequação desses agentes à escola:

Gestão de um interior e gestão interior são atividades irmãs. O aluno que vive num universo doméstico ordenado material e temporalmente adquire assim, de forma imperceptível, métodos de organização, estruturas cognitivas, ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo ( p. 25).

A internalização dessas estruturas ordenadas no âmbito familiar, que atribuem desde cedo valor à escola, se reflete em um comportamento escolar que também evidencia uma conduta compatível às normas estabelecidas pela escola. Essa modalidade de adaptação ao contexto da escola é configurada no esforço, na realização de tarefas, em bom desempenho cognitivo. Isto se naturaliza porque, ao se tornar tangível, essa organização mental atua diretamente como ordem cognitiva. Paralelamente a esse panorama, de uma rotina pautada em disciplina ordenada, se exprimem as matrizes de autoridade familiar. Esse aspecto pode ser ilustrado nas falas a seguir:

Posso afirmar que nunca ousei desobedecer a ordem de meus pais, nem meus irmãos. Desde muito cedo reconhecemos a autoridade maior dentro de casa. Sempre houve esse respeito à palavra dos pais. Quando fui para a escola reconhecia a autoridade porque já vivia isso em casa. Não tive que aprender lá (NICOLE).

Sempre tivemos esse reconhecimento da autoridade dos pais. Embora na adolescência, eu queria sair e minha mãe não queria e eu acabava saindo. Nós éramos muito presos em São Paulo e aqui ela queria fazer o mesmo. Eu já era adolescente e queria sair com o meu grupo da igreja. No início ela relutava mais e eu brigava um pouco e ela acabava me deixando ir e minha irmã ficava em casa. Essa fase da adolescência que você quer falar um pouco mais alto do que os pais, do que deveria (ÁLVARO).

[...] nesse tempo os pais batiam nos filhos. Mas a disciplina que era estabelecida no nosso lar, a força motriz, não era a palmada, a surra, o castigo. Era porque nós tínhamos mesmo um respeito, principalmente pela figura do meu pai. A gente tem ainda hoje, nós os filhos, temos muito respeito pelo meu pai, pela figura paterna. E minha mãe é daquele jeito como toda mãe é, conciliadora, caridosa e sempre acolhia os filhos, independente do que eles faziam (NEIL).

Mais uma vez se repete um padrão nos relatos desses três agentes no sentido de convergirem para um mesmo modelo de contexto familiar. Chamo a atenção nessas narrativas para dois aspectos: o primeiro, na fala de Nicole, ao sinalizar que: “quando fui para a escola reconhecia a autoridade porque já vivia isso em casa. Não tive que aprender lá”. Essa compreensão demonstra uma visão sobre si mesma acerca dos ganhos que obteve nas relações familiares. Em grande medida, essa percepção veio à tona na dinâmica promovida pelo ateliê, em que o olhar para si tornou evidentes alguns aspectos para os quais ela não atentava. Isso a concebe, a constitui, como indivíduo e se torna parte de sua formação como docente. São práticas às quais o grupo familiar confere significados e ela passa a atribuir sentido. Nesse momento, ela pondera sobre seu

reconhecimento da autoridade da escola como resultado da relação de respeito que mantinha com os pais.

A experiência familiar de Nicole, nessa perspectiva, confirma a compreensão de Lahire (2004), quando aponta que essas táticas de autoridade paterna/materna podem refletir na aceitação vinda da escola. Esse contexto é assim desvelado por Setton (2005, p. 84):

A linearidade dos procedimentos, a similaridade dos códigos de convivência entre pais e filhos e entre autoridades escolares e alunos são condições que possibilitam uma harmonia de propostas, ou seja, uma coerência de projetos pedagógicos que podem ajudar em uma maior produtividade escolar.

Isso decorre de uma experiência familiar fundamentada em figuras conscientes de sua posição de autoridade; uma autoridade que se opõe ao autoritarismo, vivida com legitimidade. Outro aspecto importante ressaltado por Setton (2005) é a “coerência de projetos pedagógicos”. Essa coincidência de projetos formativos entre a família e a escola se notabiliza como fator de grande relevância para o sucesso acadêmico desses agentes.

A figura da mãe surge, nessas falas, assumindo papel diferenciado da autoridade do pai. Em alguns casos, essa figura feminina assume função fundamental na configuração familiar, aparecendo muitas vezes como conciliadora. A mãe aparece também como aquela que executa papel importante no suporte às atividades escolares, na busca de solucionar problemas, no diálogo com os filhos, nas variadas maneiras de interlocução da família com a escola; é o olhar da mãe que muitas vezes está sobre o filho quando ele está na escola, espécie de vigilância ausente, buscando acompanhá-lo e apoiá-lo; é o ouvido materno sempre disposto a escutar, dar atenção, perguntar pelo dia na escola. É ela que, nas mais das vezes, luta pela matrícula do filho numa escola melhor, preocupa-se com a manutenção material e a frequência à escola, fica atenta com as companhias dos filhos. Além disso, é a mãe que se empenha, sutilmente, na tarefa de persuasão afetiva, no sentido de incentivá-los e motivá-los a dar continuidade aos estudos, e é essencial na internalização das regras domésticas de convivência como parte natural do cotidiano familiar.

Esse conjunto de expressões, usadas pelos sujeitos da pesquisa, demonstra um modelo de mãe, configurado em um imaginário coletivo que se manteve como discurso hegemônico até o final do século XIX e que ainda perpassa a visão de alguns grupos e culturas brasileiras, em que a figura da mãe é esboçada sob o fundamento da sensibilização no concernente a esses símbolos comuns.

Embora não seja oportuno a esta reflexão discutir a reconfiguração do papel social da mãe na contemporaneidade, não há como negar a contribuição conferida à essa discussão a leitura de teóricos como, Donald Winnicott (1980, 2002), autor da noção de “mãe suficientemente boa”; o pensamento de E. Badinter (1985), e o elogio às “mães más” de C. Serrurier (1993).

No contexto do grupo sob exame, no entanto, houve um caso em que ocorreu o que chamamos de “inversão de papéis” na configuração familiar. Isso pode ser visto da perspectiva de um filho que não experimentou a oportunidade de desenvolver uma relação afetiva com a mãe e, conseqüentemente, não teve acesso a todo esse conjunto de condições favoráveis que perpassa, em alguns casos, essas relações domésticas. Isso foi revelado na narrativa de Carlos, quando ressalta inúmeros momentos de uma relação bastante conflituosa entre sua mãe e ele, desde muito cedo, quando ainda era bebê. O limite do conflito se estabelece no abandono dos filhos pela mãe, deixando-os com o avô, que se tornou a principal referência de família para ele.

Nesse caso, o sentido atribuído à figura da mãe será do ponto de vista da ausência, das lacunas deixadas no cuidado materno, da omissão relativa às práticas afetivas, da falta de ajuda na introdução na escola. Todos esses aspectos parecem ter resultado em defasagem, principalmente no início da vida escolar de Carlos.

Na própria percepção de Carlos, dessa lacuna deixada pela mãe emerge a figura do avô (pai de sua mãe), que passa a acumular funções, evidenciadas pelos outros agentes, como sendo tarefa da mãe. Um desses exemplos é expresso na fala a seguir:

Eu lembro que com meus 5, 6 anos de idade o meu avô era mais preocupado com essa questão da educação do que meus pais, me colocou em uma escolinha que ficava não tão distante de casa e deixava as recomendações para que minha mãe pudesse orientar já que meu pai não ficava direto em casa porque ele saía para trabalhar nas roças de alguns fazendeiros nas proximidades de casa, portanto, não ficava muito tempo em casa (CARLOS).

A narrativa de Carlos é repleta da figura sempre a postos do avô, tornando claro o papel que este exerceu em sua vida, tanto nos aspectos afetivos como no próprio contexto de sua formação.

Em estudo feito por Barros (1989), sobre Memória e Família, os avós foram considerados figuras fundamentais para a análise da representação da família, e se configuraram, no contexto da pesquisa, como responsáveis pela manutenção do valor-

família. Em seu trabalho, a autora chama a atenção para esse fato em um momento em que a família está sob questão pelas atuais transformações sociais.

Dentre as narrativas dos sujeitos deste experimento, surgiram também em algumas falas a caracterização dos avós como ícones fundamentais ao eixo familiar expresso no carinho, no suporte nas horas de dificuldades e até mesmo na influência do gosto musical. As seguintes falas ilustram essa afirmação:

Por morar perto dos meus avós maternos eu tinha uma relação muito próxima com eles, principalmente de cuidado comigo... Também foram pessoas que me influenciaram muito na questão musical. Meu avô tocava violão e muitas e muitas tardes eu ia pra casa dele e ficava brincando na calçada, ele sentava na varanda, tocava e cantava. Hoje, esse violão, a gente tem conservado lá em casa e essa é uma lembrança que me marca muito porque foi uma das primeiras referencias musical que eu tive (NICOLE) .

[...]Nós ainda passamos uns 40 dias na casa dos meus avós paternos (Etevaldo e Áurea) no interior de São Paulo, em Campo Limpo, isso enquanto a gente se organizava, comprava as passagens e esperava a data da viagem [...] Aqui em Juazeiro, no ano 2000, eu e minha família passamos um tempo morando na casa dos meus avós maternos até vendermos a casa em São Paulo (ÁLVARO).

Meu avô teve do meu bisavô um certo desprezo em relação ao estudo, e o que ele aprendeu foi por conta própria. Parece-me que ele ainda estudou até a 5ª série. Enfim, o que ele sabe hoje é muito pouco, mas sempre foi preocupado com o futuro dos filhos e netos no quesito educativo. Quando meus irmãos ainda estavam com a gente ele contratou uma menina para nos ensinar a tabuada e a cartilha do alfabeto (CARLOS).

Essas memórias são reconstituições do passado e acentuam a necessidade de caracterizar fatos da vida dos avós como fonte de transmissão de determinados bens simbólicos, que passam a ser significados como “uma situação social e ao mesmo tempo uma ordem moral” familiar. Nesse caso, rememorar situações da vida em que os avós estão inseridos remete a um sentido de agregar a rede familiar em torno de si. De tal modo, ao serem reconstituídas essas memórias, reelaboram também a história do modelo familiar. O ponto principal desses discursos é o desvelar da família como lugar de passagem, em que os netos podem ser vistos como meio e finalidade de preservação dos valores familiares. Tornam-se, com efeito, alvo dessa herança imaterial, desses bens, intransferíveis (BARROS, 1989).

#### 4.7.5 A família e as disposições favoráveis ao aprendizado escolar

Ao analisar a socialização inicial desses agentes, observei que a família exerce importante papel na conservação da ordem social, na reprodução não apenas biológica mas também da estrutura do espaço social e das relações que nele se processam. O espaço familiar é um dos lugares fundamentais para acumulação dos distintos tipos de capitais, bem como de sua transmissão para as gerações posteriores (BOURDIEU, 1996). Isso agrega a ideia de que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Desse modo, existe, segundo Bourdieu (1998), correlação direta entre determinadas variáveis relacionadas ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Nenhuma dessas variáveis exerceria solitariamente, contudo, um papel determinante. Isso significa dizer que não se pode negar a existência de fatores extraescolares que influenciam diretamente no desempenho do estudante.

Depreende-se, efetivamente a ideia de que existem diferenças de vários padrões entre as famílias, em especial no que se refere ao acesso aos bens da cultura. Essas diferenças são responsáveis pela alteração no comportamento e rendimento escolar de estudantes (SETTON, 2005).

Depende dessas predisposições familiares se o sujeito será levado a valorizar e incentivar o conhecimento escolar ou não. Caso o contexto familiar favoreça a aquisição e acesso aos bens culturais legitimados, tornam-se maiores as oportunidades de obter-se um bom rendimento na escola. Bourdieu (1998) alertou para o fato de que existem diferenças nas condições de se adquirir a cultura, ter acesso e familiarizar-se com ela, em uma sociedade em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. No contexto de um sistema educacional desigual, diversos ângulos devem ser considerados na formulação de disposições escolares.

No caso dos sujeitos desta investigação, noto que a transmissão doméstica de capital cultural ocorreu de maneira diferenciada. Sob o fundamento de suas narrativas, considero que apenas um dos agentes (Neil) obteve no seio familiar as vantagens usufruídas pela posse dos três capitais (cultural, social e econômico), levando-as para o cotidiano escolar. Os demais tiveram origem em configurações familiares que apontavam

para um sucesso escolar improvável no que se refere a desfrutar dos benefícios propiciados pela posse de capital econômico.

Os relatos dos autores, contudo, identificam padrões de comportamento familiar que configuram a constituição de disposições favoráveis ao aprendizado escolar. De tal modo, verificam-se, nesse contexto: a predisposição para a leitura, o controle dos pais sobre a estruturação das atividades escolares no cumprimento e controle de uma rotina de estudos, com horários mais ou menos estabelecidos.

Revelam-se ainda, no contexto das narrativas, aspectos que caracterizam um modelo de formação aplicável a essas famílias, expresso em suas rotinas, estímulos, conversas, atitude de encorajamento, acompanhamento escolar, respeito à autoridade dos pais, demonstrativos de que a educação escolar é o maior investimento dessas famílias.

De tal sorte, é alcançável a compreensão de que parte fundamental do *habitus* escolar se estrutura nas contribuições que se exibem como estratégias intelectuais e simbólicas que cada família proporciona aos seus filhos. É importante notar que a constituição desse *habitus* escolar, orientado pelo *habitus* familiar, encaminha os agentes para experiências que deverão definir o *habitus* docente musical.

#### **4.8 Memórias e vivências escolares: “Como uma onda no mar”**

*Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu a um segundo;  
Tudo muda o tempo todo, no mundo..  
A vida vem ondas como o mar,  
Num indo e vindo infinito...*  
(LULU SANTOS).

Tratar da inserção dos sujeitos da pesquisa no contexto das experiências escolares significa, neste trabalho, entender as relações delineadas entre esse espaço de socialização e a socialização primária usufruída no âmbito familiar. Isso se aplica além das elaborações sociológicas, justapõe-se às formulações de sua psique, considerando que nesse momento sua representação de mundo passa a incluir a escola, o que determina um confronto entre a visão desse espaço e os modos como esta foi criada .

Essa discussão, portanto, delinea o início da ocupação de espaços na sociedade, pela via da instituição educacional, e deverá ainda fundamentar o entendimento que conecta o início da escolarização com as esperanças de um futuro acadêmico.

Para efeito de análise das experiências escolares dos autores, separei as falas que fizessem menção a esse contexto, e as categorizei, com o intuito de averiguar as convergências e em que ponto também assinalavam aspectos díspares.

Nessa categorização, emergiram os seguintes temas: Experiências iniciais - relação família-escola, vivências e contextos escolares,; Ensino Médio - tabus, escolhas e conflitos acerca da profissão.

#### 4.8.1 Experiências Iniciais: relação família-escola

Esse tema surgiu na fala de três sujeitos com características de realidades próximas. Nas narrativas de Nicole e Luís, aparecem similaridades, principalmente no que concerne à influência de pais professores em sua introdução à leitura e à escrita. Não obstante o menor grau de estudos da mãe de Álvaro, são ressaltadas, também, por ele, sua relação com a aquisição da leitura e da escrita, bem como seu intensivo comparecimento ao cotidiano das atividades escolares do filho. As falas que se seguem ilustram esse padrão:

Meu pai é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Letras. Minha mãe é professora de Educação Artística. Eu acho isso significativo, porque a Literatura sempre foi uma área de interesse pra mim. Inclusive, em uma das fases da minha vida, quando eu cheguei a decisão da minha carreira profissional, queria fazer Letras e ser um escritor. Não queria seguir os passos do meu pai, mas estava sempre atrás da Literatura, lendo bastante e fazendo o que pudessem me fazer escrever melhor. É interessante também que, quando me **profissionalizei mesmo, acabei pendendo** mais para as Artes, que é a área em que a minha mãe atua (LUÍS).

Depois desse tempo **eu entrei na escola**, e como eu sabia ler eu avancei a primeira série. Os alunos na época eram um pouco mais velhos do que eu. **E eu era muito esperta**, pode-se dizer assim, gostava muito de ler, e **apesar de eu ser muito tímida** eu estava sempre pegando muitos livros [...] **eu fui me engajando** nessa questão da leitura e da literatura de cordel e poesia, pois como minha mãe era professora ela estava sempre envolvida com as questões artísticas da escola, com apresentações musicais, com apresentações de teatro e de dança. Então por ela estar inserida nesse meio eu fui me inserindo também, vendo ela fazer, vendo ela preparar os outros alunos, estudando na mesma escola que ela dava aula [...] (NICOLE).

**Comecei** a estudar com seis anos de idade no que era chamado de pré-escolar ou pré-zinho, o que hoje é a primeira série do Fundamental I. Eu lembro que foi um início escolar muito agradável e divertido porque eu mais brincava do que estudava, aprendia de forma bem lúdica [...] minha mãe me ajudava muito nessa época, principalmente a escrever as primeiras letras, a escrever meu nome, enfim, ela sempre me auxiliava nos estudos (ÁLVARO).

Embora as falas estejam agrupadas por padrões de similaridades, podem ser analisadas também pelos aspectos dessemelhantes que se exprimem no formato da narrativa de cada autor. Ao fazer sua narrativa sobre experiências escolares, Luís não se detém a detalhes sobre as vivências que o iniciaram no contexto escolar, mas demonstra uma visão propensa a olhar mais para a finalidade do que para o processo ou mesmo para seu início. Nicole, por sua vez, faz um resgate pela óptica do processo e se expressa como sujeito desse processo (note as frases grifadas), percebendo as relações que se multiplicam ao seu redor nesse novo espaço. Já Álvaro foca sua descrição no início do percurso, evidenciando a ideia de que suas vivências iniciais foram as mais agradáveis e divertidas e ressaltando a fundamental figura da mãe em sua adesão a esse espaço de novas conquistas.

Entendo que a introdução nesse novo ambiente, com novas experiências e pessoas, denota, em grande medida, a maneira como a escola foi significada para a criança em seu contexto familiar. Esses elementos aflorados das falas dos sujeitos como características de sua introdução no contexto escolar expressam condições anteriores à escola, forjadas no ambiente familiar, e que tornam singular cada experiência. Essa percepção se aplica à reflexão de Setton (2005):

[...] existem fatores extra-escolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante [...] existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos (p. 79).

A aplicação de Setton (2005) fundamenta-se em Bourdieu, 1998 (p. 42), ao acentuar que, a transmissão cultural feita pelas famílias aos seus filhos, nas mais das vezes, é mais por vias indiretas do que por caminhos diretos. Esse sistema de valores interiorizados, que Bourdieu chama de *ethos*, é o que define as atitudes do sujeito mediante a escola e o predispõe a valorizar e incentivar o conhecimento que ali é legitimado.

Isso justificaria o fato de crianças provenientes de classes abastadas e com maior acesso a bens culturais usufruírem de maiores oportunidades de obter um bom desempenho escolar. E quanto às crianças que vêm de formações familiares consideradas de padrão popular? Estariam fadadas ao fracasso escolar?

Esse questionamento demanda uma contextualização da problemática em torno da relação família-escola, tema que na atualidade se mantém assegurado nas discussões e preocupações, tanto das políticas educacionais quanto da Sociologia.

Por serem duas instituições de grande porte no contexto social, e estarem coligadas em um enredo de amplas conexões, a relação família-escola, pode ser percebida como fenômeno dinâmico que assume novas configurações ao longo do tempo. Sobre isso Romanelli (2003), acentua constituir-se uma relação

[...] mediada por determinações macro estruturais, fruto das pressões que o processo de modernização do país impõe ao sistema educacional e ao mercado de trabalho, e também por fatores de cunho micro estrutural, associados à organização da unidade doméstica e ao significado por ela atribuído à escolarização dos filhos (p.101).

De tal modo, as diversas transformações globais - evidenciadas em segmentos de industrialização/urbanização, nos processos de ingresso das mulheres no mercado de trabalho, nas rupturas do modelo tradicional provedor/dona de casa, na diminuição do número de filhos, no aumento dos divórcios e de famílias mono parentais, e ainda, nas novas composições familiares - reconfiguram conceitos, valores e os modos de a família agir na sociedade. Tais mudanças deram abertura a uma variedade de arranjos domésticos e de práticas educativas, contudo, não reduziram as funções educativas da família, tornaram-nas mais amplas e complexas (ZAGO, 2011).

Daí entender-se que essas redefinições do papel da família trouxeram novas modalidades de análise desse eixo família-escola acerca dessa renovação de perspectiva, como bem expressa Van-Zanten (1988, p. 188):

Para descrever a evolução das problemáticas relativas à relação que as famílias mantêm com a escola, podemos, através de um resumo simplificador, notar a transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente – mas não necessariamente de modo exclusivo – pelas estratégias individuais face à escolarização.

Essa mudança de foco também é abordada no estudo de Romanelli (2003):

Não desconhecemos as teses ambientalistas e deterministas do "handcap" sociocultural, que produziram uma verdadeira "desqualificação das famílias", especialmente daquelas socialmente mais desfavorecidas; teses essas já bastante denunciadas por seu caráter discriminatório e excludente. Recente nos parece, todavia, a tendência dos pesquisadores a situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não

mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir de sua condição de classe (p. 9 -10).

Esse outro jeito de olhar não desqualifica, no entanto, as distintas abordagens<sup>11</sup> que elaboraram a crítica sobre o funcionamento da escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais e escolares. Esse debate trouxe grandes ganhos, sobretudo por desmistificar a suposta neutralidade da escola sobre os resultados escolares e contribuir para o desvelamento dos “mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais nas sociedades capitalistas”, o que representou uma “ruptura em relação à corrente anterior uma vez que forneceu evidências para a explicação do fracasso escolar nas classes populares não em termos de carências mas, de relações de classe” (ZAGO, 2011, p. 68).

Nas obras de Zago (2011) consultadas, as teses do sociólogo Pierre Bourdieu compuseram respeitável base teórica acerca das desigualdades escolares,

[...] apoiadas na forte correlação entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso dos respectivos capitais (social, econômico, cultural) herdados de suas famílias, ou ainda, o papel estratégico do capital cultural no processo de escolarização (idem).

Não obstante, essa perspectiva não esteve isenta de lacunas apontadas por estudiosos, que denunciaram o caráter determinístico das relações sociais, bem como das funções sociais da escola. Outro aspecto apontado refere-se ao reducionismo estabelecido na análise da família e do aluno, pela óptica da origem social, e o enfoque dado na relação entre os modos de socialização familiar e as exigências da escola. De certo modo, isso delimita a utilização da obra de Bourdieu para se analisar questões individuais, “uma vez que se trata de uma perspectiva que teve como foco a escala macrossociológica” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 113-114).

Mostra-se, no entanto, necessário atentar para os significados e efeitos das práticas familiares na escolarização dos filhos nos distintos estratos sociais. Nessa perspectiva, ocorreu um deslocamento do olhar sociológico, retomando, assim, a passagem de um enfoque macrossocial para uma dimensão voltada aos aspectos microssociais e, mais especificamente, focada na relação família-escola. Em um contexto que continua adverso e desigual, os estudos buscam uma compreensão mais profunda dos mecanismos complexos que produzem bons e maus resultados, propondo, assim, avançar “de uma

---

<sup>11</sup> Dentre outros destaco os trabalhos dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e dos americanos Bowles e Gintis, denominados teóricos da reprodução.

sociologia das desigualdades de chances para uma sociologia das formas concretas de desigualdades” (ZAGO, 2011, p. 70).

Para efeito de minha análise, considero a relevância dos estudos realizados por Bernard Lahire, no intento de compreender as disposições capazes de produzir trajetórias escolares de sucesso em estudantes oriundos de famílias populares. De tal modo, corroboro a ideia de que “uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança, relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ [...]”. Essa afirmação se aplica ao que analisávamos nas falas dos três autores, ao considerar que eles têm origem em configurações familiares oriundas das classes populares, e verificar que, em nenhum dos casos, a escola foi percebida como ambiente ameaçador.

Ainda que as práticas familiares não sejam inteiramente conscientes e intencionais no que se refere à idealização de um projeto e mobilização de recurso para uma boa escolaridade, diversas e sutis características podem atestar a favor de uma ordem familiar propensa ao sucesso escolar dos filhos. Isso pode ser visto em “pequenos” aspectos como: apresentação do vestuário e higiene pessoal, mostra dos trabalhos escolares, cuidado com cadernos e materiais, atitudes corretas perante professores e colegas. Tudo isso pode denotar apoio moral e afetivo estável, que não está necessariamente voltado para as práticas escolares, mas que exercem intensiva influência na atitude que a criança passa a ter diante da escola.

As narrativas de Neil e de Carlos não denotaram essa clara relação entre a família e a escola. Durante toda a fala de Neil, a ênfase é conferida à sua relação com a Música, e a escola aparece em alguns momentos como pano de fundo, nunca como foco. Isso porque sua introdução precoce no campo musical lhe ensejou inúmeras experiências incomuns à maioria das crianças de sua idade, o que provavelmente lhe tirou o foco das vivências escolares, situando nos desafios, motivações e oportunidades que a Música lhe proporcionava. Pode-se perceber essa relação nas entrelinhas das seguintes falas de Neil:

Eu nunca tive problemas com nota. Eu não era um aluno de estudar assim disciplinadamente todas as tardes, mas eu prestava atenção nas aulas e conseguia passar por média. Talvez até por isso meu pai nunca encrencou com relação a música. Só teve um ano que eu comecei a tocar numa banda, aí me envolvi muito, comecei a faltar muita aula aí minhas notas começaram a ficar num nível mais baixo. Aí ele disse: “rapaz ou você vai recuperar ou sair da banda”. Ele usou do que eu gostava pra eu me recuperar, aí eu recuperei.

Minha mãe era professora, então todo mundo do bairro conhecia minha mãe. Ai as vezes eu ia tocar na festa do colégio que ela ensinava, todo mundo a conhecia.

Desse panorama de ausências da perspectiva escolar e realce do ponto de vista da elaboração musical, a leitura que faço é de que os instrumentos materiais e simbólicos dos quais ele se apropriou para criar, tecer e orientar suas formulações foram mais fundamentados em atividades criadoras musicais do que propriamente nas experiências escolares. De tal modo, ao vivenciar a Música, ele se apropriou de uma rede de significados estabelecidos no mundo social e elaborou sentidos na dinâmica da relação entre contexto familiar e circunstâncias culturais. Essa ideia corrobora Zanella (1999, p. 153), quando explicita que “todo indivíduo enquanto ser social insere-se, desde o momento em que nasce, em um contexto cultural, apropriando-se dele e modificando-o ativamente, ao mesmo tempo em que é por ele modificado”. O que emerge da fala de Neil é elucidado por Wazlawick:

[...] as atividades culturais contribuem, dependendo das significações engendradas e apropriadas pelos sujeitos que as executam, para a constituição desses mesmos sujeitos. É a dinâmica entre sujeito, sociedade, cultura, linguagem, pensamento, atividade, consciência, emoções e dimensão artístico criadora [...] (WAZLAWICK, 2006, p. 24)

Tais aspectos nos levam a arriscar o entendimento de que tanto as experiências musicais, quanto as práticas escolares têm significado para o sujeito na proporção em que se conectam à experiência vivida. Nesse caso, a narrativa expressa um cenário de ações, contextos, tempo e espaço, que, orientados pelo sistema simbólico do autor, transformam “sequências de eventos em histórias”. No caso de Neil, histórias de sua relação com a Música (idem, p. 26).

Ao unir os fios que constituem a história de Carlos, emergem contextos diferenciados de suas experiências escolares e da relação entre escola e família. No modelo familiar de Carlos, a ausência da figura da mãe (e do pai) e a conseqüente separação dos irmãos é algo dolorido e passa a ser significado por ele como um período de perda de sentido da vida e do que o cercava. Ele se fecha para tudo e abandona os estudos. Sua ausência da escola nos dez anos que o separaram dessas vivências significa um período de luto (mesmo em vida), daqueles que eram o seu eixo familiar.

Ao analisar a experiência vivida por Carlos, vejo-a como um exercício de autonomia e justifico minha perspectiva em Zatti (2007, p.53), quando afirma que:

É no domínio da existência que os homens se fazem autônomos. A partir da invenção da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. Por isso, assumir a existência em sua totalidade é necessário para que o homem seja autônomo.

Desde muito cedo, Carlos se fez o autor de sua história, mesmo que inconscientemente. Ele toma decisões e dá direcionamentos que a maioria das crianças e jovens de sua idade não teriam o poder de deliberar sobre a própria existência. Assim, ele abandona a escola, mesmo em um ato de rebeldia ou de apatia. Sofre as perdas, aprende a lidar com os danos, até o momento de dar o passo seguinte. Aos 16 anos, assume a direção de sua vida escolar, como responsável por dar um novo rumo à sua história. Sua “presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2002,p. 60).

A atitude de retornar à escola insere-se numa postura de reconhecimento de seu inacabamento e se expressa em seu relato: “com dezesseis anos, sem saber ler nem escrever e eles já sabiam tudo isso, e eu continuava como uma folha em branco, esperando ser preenchida.” Freire (2002), acentua ser na inconclusão do ser, que se reconhece como tal, que a educação se estabelece como processo permanente. “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (p. 57).

Carlos não rompe com a esperança, porquanto, inconcluso, condicionado, consciente de sua presença no mundo, assume uma atitude de combate aos determinismos que o limitam a uma condição de manutenção de seu *status quo*, de “analfabeto de pai e mãe”. Sua atitude se coaduna à seguinte reflexão

Se sou puro produto de determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo [...] (ibidem, p.58).

Esse exercício de autonomia constitui-se como marco divisor e torna-se parte de suas elaborações e dos rumos que orientaram suas escolhas e tomadas de decisões em todas as fases de sua vida.

A decisão de alfabetizar-se e a conscientização da importância desse processo demonstram que a leitura de mundo que Carlos começa a ter antecede a leitura da palavra, e ambas passam a influenciar o rumo que ele dará à sua trajetória.

#### 4.8.2 Vivências, contextos escolares e a relação com a literatura.

O ato de leitura decorre de investimento pessoal. Essa aquisição, condicionada pelos processos sociais, é uma prática produtora de sentidos e se consolida na dinâmica produzida entre as leituras do mundo e da palavra. Que sentidos se estabelecem na experiência de formação do leitor?

Inicialmente, para analisar algumas falas dos sujeitos que se reportam às narrativas de momentos de aquisição da linguagem escrita, trouxe o olhar de Paulo Freire a partir da reflexão feita no livro “A importância do ato de ler”. Essa escolha se conduz e se justifica em meu próprio encantamento na leitura do referido livro, em especial nas primeiras páginas, em que, o grande mestre descreve um pouco de suas memórias da infância, relacionando suas vivências com a aquisição da leitura de mundo que precede a da palavra: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989).

Essa reflexão se aplica aos processos de interiorização das exterioridades e exteriorização das interioridades de cada pessoa. Logo, para cada sujeito, esse transcurso pode ser apresentado em padrões diferenciados. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, surgem similaridades e divergências nas narrativas que tratam dos modos de aquisição da leitura e da escrita. Nesse aspecto, as seguintes narrativas de Nicole, Álvaro e Luís convergem em alguns pontos:

Foi ela quem me ensinou a ler. Eu aprendi também na escola, mas lembro de chegar na escola já sabendo ler, reconhecendo muita coisa. Minha iniciação foi ela” (NICOLE);

Minha mãe me ajudava muito nessa época, principalmente a escrever as primeiras letras, a escrever meu nome, enfim, ela sempre me auxiliava nos estudos” (ÁLVARO);

Meu pai é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Letras. Minha mãe é professora de Educação Artística. Eu acho isso significativo, porque a Literatura sempre foi uma área de interesse pra mim. Inclusive, em uma das fases da minha vida, quando eu cheguei a decisão da minha carreira profissional, queria fazer Letras e ser um escritor. Não queria seguir os passos do meu pai, mas estava sempre atrás da

Literatura, lendo bastante e fazendo s que pudessem me fazer escrever melhor (LUÍS).

As três falas sinalizam acerca das primeiras experiências que esses sujeitos tiveram com a leitura da palavra escrita e o espaço familiar proporcionado para uma leitura de mundo em consonância com esse processo. Essa percepção dos sujeitos, constituída no momento da narrativa, assume um significado que extrapola o narrado, constituindo-se em um ato de recriação ao reviverem suas histórias e se apresenta implícita nas diversas relações que o sujeito desenvolve em seu ambiente de socialização primária. Na reflexão de Paulo Freire acerca de sua imersão no ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, esse ato de recriação é assinalado na seguinte narrativa:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p.9).

Nesse caso, a leitura do mundo particular em que os sujeitos são enredados expressa uma relação que envolve além de pessoas, objetos, coisas, sinais e símbolos, dos quais eles se apropriam numa atividade de (re) conhecimento e de percepção que os introduziu em suas primeiras leituras. De tal modo, os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto tomaram vulto nesses artefatos e passaram a significar situações de aprendizagem nas relações desenvolvidas com familiares e parentes próximos. Essas analogias que expressam a leitura de mundo podem ser percebidas na seguinte narrativa de Nicole, quando fala da sua casa de origem, dos objetos e da relação familiar:

Guardo essa lembrança do berço, do quarto, da casa, pois foi um palco pra minha aprendizagem musical e minha relação com a família. Acho que por eu ser a primeira filha, e apesar de as condições não serem favoráveis, meus pais tiveram um enorme cuidado desde cedo com minha educação. Antes mesmo de eu entrar na escola eles prezavam muito para que eu aprendesse algumas coisas. E eu acho que uma das primeiras coisas que aprendi, além de ler (eu aprendi a ler muito cedo, com quatro anos, antes mesmo de entrar no que se chamava de pré-escolar), foi aprender a cantar (NICOLE).

Nessas circunstâncias de elaboração dinâmica de conhecimento, Nicole se apropria da leitura do mundo que a rodeia e que se expressa nas diversas maneiras, conceitos, funções daquilo que a cerca, concomitante a decifração dos códigos de linguagem que passaram a expressar o sentido de tais objetos.

Das lições aprendidas, no diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, nossos sujeitos vão se constituindo em autores de sua história. Nessa dinâmica, Luís, Nicole e Álvaro encontram um visível elo que os introduz em contextos de produção literária. No caso de Nicole, encontra expressão na produção de cordéis, paródias e ainda na aproximação com as artes: o teatro, a Música e a dança. Em Álvaro, se apresenta na escrita e no desenho de histórias que passam a significar um momento de sua construção. Para Luís, as situações que o fizeram desenvolver o apreço pela leitura o levam também a projetar tornar-se um escritor. As falas seguintes ilustram esse contexto:

Tive uma relação muito intensa entre literatura e Música. Tenho até hoje, porque eu sempre buscava estar lendo para criar. E facilitava porque eu gostava muito de ler, adorava poesia, estava sempre lendo literatura de cordel, levava vários folhetos de cordel pra casa pra ler. Lia também muitas histórias em quadrinhos, tinha coleções de quadrinhos, era fã da Turma da Mônica, admiro muito Mauricio de Souza (NICOLE).

[...] decidi que queria escrever histórias, assim, como eu gostava muito de filmes de terror eu inventei uma história intitulada “A Criatura”. Era engraçado porque eu ficava muito tempo escrevendo e em duas semanas eu já havia terminado o caderno inteiro. Acho que escrevi uns três livros, mas infelizmente hoje eu não os tenho mais (ÁLVARO).

De todos os aprendizados que lá tive, dos mais significativos que poderia citar, penso que o gosto pela leitura e pela escrita foi o mais pulsante. Passei muitas horas naquela biblioteca. Ainda sinto o cheiro dos livros e do ambiente climatizado dela, o que era muito raro na época. [...]Nessa época, eu escrevia muitas poesias, alguns contos e até cheguei a escrever um livro com uma estética bem contemporânea. Minha mãe guarda consigo alguns desses textos que eu escrevi (LUIZ).

De tal modo, as narrativas dos sujeitos ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de elaboração de conhecimento, porquanto mantém na experiência sua base existencial. Nesse sentido, as narrativas se apresentam como individuais e se expressam em um projeto formativo, por estarem fundadas no diálogo entre diversas experiências e aprendizagens tanto individuais quanto coletivas.

Assim, a narrativa dos sujeitos expressa um (auto) conhecimento em situação, um conhecimento de si, das relações estabelecidas individualmente com seu processo formativo e com as aprendizagens que foram constituídas ao longo da vida. Desses

diálogos, se configura um processo de conhecimento sobre si, os outros, o cotidiano que emerge das singularidades das experiências e dos saberes que se constituem quando se narra com profundidade.

Não se pode esperar, contudo, que um acontecimento tenha a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos. Cada um expressa o que viveu com base em suas representações concretas e simbólicas. No caso, dos sujeitos dessa pesquisa, as experiências com o desenvolvimento da leitura e da escrita ganham sentidos diferenciados na medida em que denotam processos de transformação e isso se apresenta em suas próprias marcas sócio históricas.

Desta sorte, observa-se no relato de Carlos, que a leitura de mundo foi se constituindo em suas experiências vividas em um contexto campestre, onde a atividade agrícola e pecuária impulsionava o seu cotidiano.

Eu lembro muito bem desse ano, final de 89 e início da década de 90, foi o último ano de lavoura boa que tivemos naquelas terras. Meu avô junto com meu pai colocaram uma roça gigantesca e eu me lembro que os meus irmãos e eu carregávamos jerimuns e abóboras grandes, além das inúmeras melancias para colocar no terreiro da casa do meu tio para o caminhão transportar para o comércio, enquanto os trabalhadores faziam a coleta do feijão e do milho (CARLOS).

Nesse período, Carlos tinha 7 anos de idade e, em suas experiências cotidianas, os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam nas atividades da lavoura, no cuidado com o gado, no conhecimento extraído do contato com a natureza, do canto dos pássaros, do entendimento sobre ervas e árvores frutíferas e, ainda, no saber da resistência às intempéries, tanto da natureza como da vida, bem como na convivência com pessoas de maiores experiências. Esses aspectos da vida de Carlos também são ressaltados na experiência de Freire (1989).

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos do meu mundo imediato e de cuja existência eu podia sequer suspeitar.

A aquisição da leitura e da palavra se constituiu em Carlos também de modo diferenciado dos demais. Enquanto os outros sujeitos da pesquisa tiveram no lar um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Carlos encontrou dificuldades que adiaram por um bom tempo esse processo. A separação de seus irmãos foi um elemento que engessou sua relação com a escola: “Quando meus irmãos foram

embora eu disse que não queria estudar mais e ficava com ele ajeitando as coisas em casa”.

Na escrita do memorial de Carlos, ele intitula o momento de seu retorno à escola e ao contexto de relações que nela se desdobram, como: ”A vida ganha novo sentido”. Nessa composição de novos sentidos, aos 16 anos de idade, ele iniciou um processo de saída, do que ele mesmo denomina, de “uma folha em branco”, para tornar-se o autor de sua história.

Das histórias de Carlos, emerge o delineamento do papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito que se narra. As implicações pessoais e as marcas constituídas em sua trajetória, expressas em seu relato, revelam aprendizagens da formação. Ao mesmo tempo em que as memórias são desveladas pelo narrador em um tempo que permite deslocamentos sobre as experiências, possibilitam a visualização dos processos formativos, lugares, pessoas e dimensões existenciais do sujeito. Assim, a memória se exprime como uma elaboração social, haja vista o fato de que é produto de suas experiências formadoras, as quais são percebidas com amparo no que ele viveu, nas simbolizações, nas aprendizagens e representações estabelecidas ao longo da vida.

Há, contudo, uma tênue linha que separa memória e esquecimento, que desvela os sentidos sobre os ditos, e os não ditos na experiência dos sujeitos. Esses silêncios, evidenciados nos relatos, demarcam também dimensões formativas expressas em experiências vividas, as quais os sujeitos atribuem, ou deixam de atribuir, significados. Essas ausências das falas demonstram a constituição de identidades e de subjetividades ao potencializar outros aspectos das experiências, e não significam, necessariamente, esquecimento ou ausência de valoração a essas vivências.

#### 4.8.3 Ensino Médio: ritual de passagem

O Ensino Médio pode ser considerado como um dos principais marcos de transição da vida escolar, porquanto demarca a saída do estudante da escola para os contextos da vida profissional. Admito tal perspectiva, por considerar o referido processo como momento em que os jovens vivenciam intensas mudanças, em seu desenvolvimento físico e psicossocial.

Nessa fase que transpõe a infância para a idade adulta em que o jovem tenta definir seu papel na sociedade, abrem-se relações, outros contextos, elaboram-se mais saberes, necessários à sua composição e à consolidação de novas identidades e de seu papel social.

Nem todos os autores deram ênfase em seus relatos a esse momento de sua trajetória escolar. Para a narrativa de Nicole e de Luiz, entretanto, houve um significado que não pode ser passado de largo. A seguinte exposição de Nicole transpõe o limite do relato para elaborar uma reflexão sobre esse momento de sua vida:

Depois vem o Ensino Médio, início da adolescência. E como não tinha escola de Ensino Médio em Brejinho, tinha que me deslocar para a sede do município. Eu sempre estudei de manhã e tive que mudar para tarde. Também vieram todas as mudanças da adolescência. Alguns dos seus gostos começam a mudar. Pra mim foi terrível estudar à tarde. Eu realmente não gostava do horário, além de ter que me deslocar de ônibus todos os dias para o município. Foi um período que eu fiquei realmente muito tímida. O que eu tinha de espetada na infância se transformou em timidez na adolescência [...] O Ensino Médio foi o momento mais chato da minha trajetória. A adolescência em si é complicada, você mesma se torna chata. Vieram novas amizades, o período das paixões, esse contexto da afetividade da pessoa vai sendo desenvolvida. E também foi um período que eu me fechei muito às muitas amizades e pessoas. Mudei em muitos aspectos. Deixei um pouco a leitura de lado, não de parar de ler, mas eu passei a ler mais as coisas da escola, coisas que me preparavam para o vestibular e fui deixando a leitura artística de lado. Consequentemente a Música ficou de lado. Isso porque desde o início houve muita cobrança e eu ficava nessa “nóia” de “eu tenho que estudar”, mesmo sem saber o que eu queria fazer .

O que no momento da narrativa é percebido e analisado reflexivamente, na vivência em questão é bem esclarecido e delineado por Juliana de Souza Ramos, num estudo sobre rito de passagem contemporâneo:

Os sentimentos adversos advindos das modificações corporais tornam-se comuns entre os adolescentes, os quais experimentam essas passagens evolutivas, possuindo uma mente infantil, residente entretanto, em um corpo que vai aproximando-se do estereótipo adulto, levando ao surgimento de alternância de fases que podem ser retratadas como períodos de negação, fuga, revolta, depressão, elaboração, aceitação, timidez, apatia, urgência, conflitos afetivos, crises religiosas e erotismo exacerbado, constituindo um conjunto de acontecimentos denominados de entidade semi patológica. Representa, desta maneira um momento essencial de transformação, transposição e autoafirmação pelas quais o adolescente vai vivenciar, aquilo que era novo e deixara de ser, dando lugar para novas experiências e vivências que contribuíram para seu amadurecimento (RAMOS, 2012, p. 7).

Esse momento socialmente reconhecido e significado assume um sentido individual na reflexão de Nicole, por ser uma experiência subjetiva que constitui sua identidade social. Ao narrar-se, ela compõe o sentido da experiência: em termos humanos (afetividade, conflitos, emoções), nos contextos de inserção social e profissional (relações, escolhas, posicionamentos) e em sua constituição como intelectual. Essa

elaboração também guarda um significado social que evidencia o modo como seu *habitus* estudantil é definido, bem como a constituição do seu papel profissional na sociedade.

Na experiência de Luiz, nessa fase de sua vida, foram suscitados também muitos conflitos, os quais ele consegue definir e enumerar no seguinte relato:

Já na época do ensino médio, eu tinha uns quatro conflitos. Eu estava me envolvendo muito com a igreja. Quando a gente se envolve muito com a igreja e é jovem, participando de maneira persistente, e prega, os irmãos começam a dizer: “Esse vai ser pastor!”. Aí você fica: “será?”. Inicialmente, eu não queria ser pastor. Na escola, sofria aquela pressão para ter uma carreira lucrativa. “Você tem que fazer Direito ou Medicina” — diziam alguns professores. Desse modo, tinha essa carreira religiosa à frente com a teologia. Tinha essa outra carreira que nunca me encantou: “seja doutor para ser bem visto”. Além desses, havia um terceiro conflito, o de ser escritor, que era algo que eu gostava muito, ainda gosto bastante, escrever. Na época, chegou outro anjo na minha vida, minha professora de literatura. Ela dizia “se você quer ser escritor, nós vamos trabalhar nesse sentido”. Eu lembro de ela se dedicar bastante para me ajudar, corrigir o que eu escrevia e ministrar cursos. Nessa época, eu escrevia muitas poesias, alguns contos e até cheguei a escrever um livro com uma estética bem contemporânea. Minha mãe guarda consigo alguns desses textos que eu escrevi. O quarto conflito foi a Música.

O duelo de forças que acontecia no momento da escolha profissional de Luiz, embora se evidenciasse em quatro conflitos, poderia ser delimitado entre seus conflitos pessoais quanto às suas preferências profissionais e o que a sociedade considerava ser o melhor para ele. Esse confronto, aos poucos, foi definindo suas escolhas e o direcionando para um determinado campo. O seguinte relato ilumina melhor essa ideia:

Ficaram, então, essas quatro forças. Na verdade, eu não consegui abandonar nenhuma. Por exemplo, a Música. Surgia um trabalho para fazer na escola e a professora dizia: “Faça uma coisa diferente, algo criativo”. Eu fazia uma música, ensaiava com meus colegas e curtia com a sala inteira. Essa também foi uma época muito rica e alegre da minha vida. No início do terceiro ano do ensino médio, eu cheguei a uma decisão, que foi ir para o Seminário estudar Teologia. Segui o exemplo do meu tio, dedicando-me exclusivamente a vida religiosa. Eu achava que a Música, eu ia deixar de lado, e que iria descartar esse meu ideal de ser escritor. Não estava necessariamente nos meus planos ser professor. Também nunca fugi disso, de ser professor. Comecei a dar aula de Música muito cedo, justamente encaminhado por aquela minha professora de Música. Para mim, dar aula era algo normal, me ajudava nas despesas pessoais. Quando chega a adolescência, você começa a querer uma certa independência e a querer seu próprio dinheiro. Sempre quis ser independente, financeiramente falando, e o ensino de música me deu isso.

Em vista disso, os conflitos que marcaram a vida de Luiz nessa fase encaminharam suas escolhas não somente para a Música, mas também para o campo da docência em Música.

Quanto à passagem dos demais autores pelo Ensino Médio, não foi dada muita ênfase. Entendo essa ausência pela (pre) ocupação que cada um mantinha no momento em que vivenciaram a última etapa da Educação Básica. Neil vivia a ascensão profissional e não focalizava o Ensino Superior como meta imediata. Carlos lutava contra o atraso com que chegou à escola, cumprindo algumas das etapas de sua escolarização com o Supletivo. Álvaro tinha urgência em chegar ao mercado de trabalho e obter retorno financeiro.

Todos esses aspectos, contudo, embora díspares, encaminharam as trajetórias dos sujeitos para um campo de convergência: o curso de Música (Licenciatura) da UFCA.

Antes, no entanto, de passarmos ao desvelamento desse campo, importa discutir ainda dois aspectos de vital importância para a compreensão do processo formativo anterior à entrada dos sujeitos na academia: as experiências charneira e o processo de autonomização constituído nesse percurso.

#### **4.9 Momento Charneira: “divisores de águas”**

No contexto das experiências formadoras, surgem situações que trazem em si as marcas de grandes mudanças. São momentos que se configuram como “divisores de águas”, e prefiguram um marco que separa o antes do depois. Essas experiências são referidas por Josso (1988, 2004) como formadoras e denominadas como “momento charneira”, por implicar mudanças de rumo que atingem o sujeito como um todo.

Das narrativas dos autores emergiram falas que expressam esses momentos em suas trajetórias. Escolhi os relatos de Carlos e de Nicole como os mais significativos no sentido de demarcar uma passagem de fase em suas vidas. O seguinte relato de Carlos descreve uma briga de rua que teve com um de seus primos, companheiro de brincadeiras, que estava regularmente em dia com sua vida estudantil:

[...] A única coisa que ele disse foi que eu era um analfabeto, um burro de pai e mãe, que não sabia ler e nem escrever. Naquele momento, pra mim, foi como uma surra que levei sem que me fosse tocado um dedo e que atingiu em cheio a minha consciência, possibilitando perceber que alguma coisa deveria mudar e que eu precisaria tomar a decisão de transformar a minha vida. Com 16 anos sem saber ler nem escrever e eles já sabiam tudo isso e eu continuava como uma folha em branco esperando para ser preenchida.

O relato de Carlos impressiona pela sensibilidade que o faz adentrar a história para poder narrá-la. Esse é um “momento charneira” em sua vida, um “divisor de águas” e é tão real que o faz chegar às lágrimas na nítida descrição da cena da qual faz parte como autor e agente.

O que é evidenciado no momento seguinte de sua fala é a mudança inesperada de uma situação forjada em uma circunstância de ruptura para ele, por ocasião da separação de seus irmãos na infância, fato que o afetou ao ponto de culminar em seu total desencanto com os estudos. Houve dois momentos críticos em sua vida. O primeiro desencadeia uma crise de apatia para a vida, e conseqüentemente, se reflete no desprezo pelos estudos. No segundo, ele é agredido por palavras que o movem dessa condição e o acordam para tomar decisões e fazer escolhas em relação à sua vida. Ele se deu conta de que havia parado no tempo e que os colegas estavam avançando em uma direção que o deixava em visível desvantagem.

Essa experiência vivenciada por Carlos traduz muito bem o princípio elucidado por Josso (1988, 2004), por representar de fato a passagem entre duas etapas de sua vida, um “divisor de águas”. Com procedência nessa situação, ele dispara em uma corrida em busca de recuperar o tempo perdido, aos 16 anos de idade, sem saber ler nem escrever. Essa carreira o levou ao momento de sua narrativa, com 33 anos de idade, concluindo a terceira graduação e se preparando para ingressar no mestrado. Esse ciclo corrobora o pensamento de Josso (1988, p. 44), justamente ao afirmar que em tal posição “o sujeito escolheu -sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades”.

Para Nicole, uma “experiência-charneira” acontece na passagem do Ensino Médio para a entrada na faculdade. Ela já havia iniciado o curso de Educação Ambiental e trancado para realizar seu sonho de fazer faculdade de Música. As influências de familiares, de professores e de amigos, no entanto, deixaram nela as marcas da dúvida. O relato seguinte exprime detalhes desse momento vivenciado por Nicole em um contexto de ações e emoções que modificaram o rumo que ela poderia dar às suas escolhas:

Só que concluindo o semestre eu estava com muitas dúvidas se eu realmente queria ficar no curso. Por muitas razões pessoais, por muitas coisas do ensino médio ainda estarem na mente, que profissão eu gostaria de seguir. E como eu tinha feito ENEM eu me inscrevi para uma bolsa para psicologia e ganhei essa bolsa. Eu me animei e achei que seria uma grande oportunidade. Já teria dois pedaços de graduação, de gestão ambiental, de Música e já iria partir para psicologia, procurando mesmo onde me encontrar... que bagunça eu estava

vivendo! Eu tranquei a faculdade e fui para uma entrevista para essa bolsa. Na entrevista me foi dito que eu não poderia cursar porque tinha um documento errado, e como eu já tinha entrado no PROUNI por Gestão Ambiental, mesmo tendo trancado eu não poderia assumir. Eu fiquei com muita raiva, estressada e decepcionada comigo pelo que eu estava fazendo. Decepcionada por essa bagunça que eu estava fazendo com relação a minha escolha profissional, estava sendo guiada pelo que as outras pessoas diziam, e quando você está muito indecisa acaba indo pelo caminho que as pessoas vão achar que é bom. Foi aí que eu percebi que estava indo por um caminho que não iria me fazer bem. E esse período de trancamento foi muito, muito importante porque meus colegas continuaram morando aqui e eu fui pra casa passar esse semestre em casa. Foi ai que eu comecei a estudar de tudo e tendo esse tempo como um momento de decisão sobre o que eu queria profissionalmente. Foi quando eu me decidi voltar pra Música.

Enquanto Carlos aos 16 anos, definia sua saída da obscuridade de não saber ler nem escrever, Nicole, também aos 16 anos, passava por outro conflito - o da escolha profissional - lutando entre as forças das influências de outros agentes e suas escolhas, na definição da vida que era sua e não de outros. Esse é notadamente um “divisor de águas” em sua história. E, ao fazer seu relato, é como se as cenas adquirissem novos significados para ela. Se, no passado, essa situação provocou nela tomar as rédeas de suas escolhas, tornando-a uma pessoa mais autônoma, visualizar esse momento lhe trouxe a consolidação de seus esforços na direção tomada.

Essa “experiência charneira” de Nicole se evidencia como exercício formador, em especial pelo seu duplo caráter reflexivo, demonstrado no momento da tomada de decisão, no contexto do fato narrado e no momento da narrativa. Ao narrar-se, ela reflete sobre suas escolhas e esboça em palavras o significado que ela passa a dar a essa experiência, entendendo que, naquele momento, ela confundiu sua posição de agente de sua história e tornou sua vida “uma bagunça”, como ela mesma denomina. Essa parada para refletir expressa o fator formativo dessa experiência e torna-se mais clara na citação de Santos (2010, p.88-89):

[...] a formação só pode ser entendida como tal, se implicar o sujeito numa reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante. A vinculação experiência/formação se dá na medida em que se presume que a formação só pode ser denominada enquanto tal se for experiencial, embora a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades possa ter maior ou menor relevância.

A reflexão *a priori*, ou seja, que ela faz antes da tomada de decisão, muda a direção, ou melhor, define a direção que ela deveria dar à sua vida profissional e passa a orientar suas decisões, posicionando-a em um determinado campo. Nesse caso, os

conflitos podem ser vistos como peças fundamentais para a formação da pessoa, desde sua consciência de que não pode eliminá-los e a percepção da necessidade de enfrentá-los e (re) significá-los.

Escolhi esses dois relatos para exemplificar de modo mais claro essas “experiências charneira” que ocorrem na vida de todas as pessoas e que são definidoras de seus projetos formativos.

Poderia, no entanto, citar sucintamente, “momentos charneira” vivenciados pelos demais autores. Consideremos o exemplo de Álvaro. Em seu relato, ele fala da saída de um emprego com um bom ordenado para fazer o curso de graduação em Educação Musical, como uma situação determinante a fim de tomar a direção da docência. O relato deixa claro que esse fato foi um “divisor de águas” na vida de Álvaro e o encaminhou diretamente para a docência em Música. No caso de Luiz, menciono seu encontro com a igreja, por meio dos tios, como fato que deliberou diversas tomadas de posição para seu encontro com a Música e com a docência. Já na trajetória de Neil, a decisão de participar da primeira banda foi o fator que desencadeou inúmeras oportunidades de trabalho e possibilitou um desfecho exitoso em sua vida profissional na Música.

Por conseguinte, fica claro o fato de que estas “experiências charneira” são formadoras (JOSSO, 1988, 2004) e, como tais, trouxeram implicações para o sujeitos em todos os aspectos de suas vidas, mudando comportamentos, maneira de pensar, de agir, afetando, inclusive, dimensões afetivas, sensíveis e de consciência (SANTOS, 2010).

Além disso, essas e outras experiências desenvolvidas durante o percurso de vida dos sujeitos, no âmbito familiar e, principalmente, somadas às vivências do período escolar, forjaram um processo de autoformação, nitidamente expresso em seus relatos. Nesse caso, faz-se relevante discutir a elaboração da autonomia e da autonomização dos sujeitos ante processos de auto formação.

#### **4.10 Tecer os fios da autonomia e da autonomização dos sujeitos**

Para delinear esse processo de autoformação dos sujeitos, recorro ao estudo elaborado por Santos (2010) na aplicação dos conceitos de autonomia e de autonomização, segundo a autora. Assim,

Autonomia diz respeito ainda à capacidade dos indivíduos de pensar criticamente, de questionar a realidade, de problematizá-la, em termos de concepções, valores, crenças e práticas, não aceitando as estruturas e imposições sociais como dadas, mas como históricas e construídas socialmente das quais eles também fazem parte (SANTOS, 2010 p. 69).

Autonomização, [...] diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo sua autoria e suas consequências. Essa compreensão abrange também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de auto superação de atitudes e concepções (Ibidem p. 83).

De tal modo, os dois conceitos se entrelaçam e se harmonizam às realidades esboçadas pelos autores em suas narrativas, tecendo os esquemas de autoformação que são delineados nessa caminhada. Com efeito, destaco algumas situações que promoveram essa elaboração em suas trajetórias e que imperceptivelmente os direcionou a partilharem de um mesmo espaço formativo.

Um dos contextos marcado pela estruturação da autonomia/autonomização se mostra justamente na passagem do Ensino Médio ao ingresso na Universidade. Como explanado no final do tópico anterior, o trânsito da adolescência para a vida adulta é uma fase cheia de adaptações, porquanto, é um momento gerador de medos, insegurança e angústias para alguns jovens. Daí significar essa etapa como momento de dúvidas e indefinição a despeito, da opção profissional.

Para alguns, somadas essas questões, acrescenta-se a necessidade imediata de entrada no mercado de trabalho pela emergência de ajudar no sustento familiar. Isso faz com que muitos jovens adiem a entrada na faculdade na busca de possibilidades de conseguirem um ganho que custeie suas necessidades básicas e ajude na renda familiar. Para definir essa lógica das necessidades, Bourdieu (1974) utiliza a expressão “escolha do necessário”, referindo-se a um princípio que está na base das condutas dessas famílias.

Esse é o quadro em que se mostra parte da trajetória de Álvaro e de sua constituição como sujeito de sua história. Álvaro relata que teve experiências da prática profissional encorajadas pela urgência em ajudar no contexto familiar. Desde a adolescência, foi orientado a entender a necessidade de contribuir com os pais em suprir as exigências da família. Com esse intuito, ele teve ocasiões de auxiliar sua mãe, junto com sua irmã, em pequenas atividades de costura, e foi também auxiliar do pai na construção de sua casa.

Com a separação dos pais, a pressão familiar para que ele conseguisse um emprego se tornou maior. Daí ele passar por algumas atividades como trabalhador assalariado, a exemplo de auxiliar na construção civil, ferramenteiro e controlador de serviços de oficina em concessionária de automóveis. Já se encaminhando numa

perspectiva de profissionalizar-se como perito de seguradora de automóveis, passou quatro anos nessa função, recebendo um salário satisfatório. Isso fez com que adiasse o ingresso no Ensino Superior por algum tempo.

As condições de desvalorização do trabalho, contudo, visualizadas com base numa consciência crítica em formação, foram delineando as escolhas profissionais desse autor. A fala de Álvaro ilustra esse momento:

E a outra coisa foi porque quando eu trabalhava nas empresas fui me cansando desse sistema cruel de você trabalhar e não ser valorizado. É sempre a questão da exploração. Eu sempre tive um pouco de dificuldade de me estabelecer em um emprego quando começava a ver certas coisas... questão de dominação, das relações de poder. A questão de um gerente querer te manipular. Isso é uma coisa que não suporto, se acontecer comigo, eu brigo mesmo. Aí acabei chegando a conclusão que não queria ser funcionário de patrão a vida toda. Vejo muita exploração nesse setor. Então eu disse, "não, não quero isso não." Daí comecei a olhar para o serviço público, para concursos. Daí apareceu a Música e vi que era o melhor para mim. Embora pensasse que seria bem mais fácil do que foi.

Essas experiências vivenciadas nos diversos contextos fizeram parte da constituição de Álvaro, como sujeito crítico e reflexivo, capaz de direcionar o rumo de suas escolhas. Essa passagem que indica a superação da "consciência ingênua" para o desenvolvimento da "curiosidade crítica, insatisfeita, indócil", não se dá automaticamente, mas é uma experiência "histórica e socialmente construída e reconstruída" pelo autor (FREIRE, 2002, p. 33).

Em outro momento, Freire (2002, p. 119-120) esclarece ainda que "[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas[...]". Assim, a autonomia de Álvaro é feita em momentos de decisões que definirão seu papel como profissional da Educação.

Situação semelhante de tomada de posição é expressa nas narrativas de Nicole, Luiz e Carlos, fatos discutidos no item que traz a "experiência charneira" (ver p. 112-114) e no que desvela o Ensino Médio como ritual de passagem (ver p. 128 e 129). Essas ocasiões, em que Luiz, Carlos e Nicole assumem o direcionamento de seus papéis como autores de sua história, expressam, além da constituição da sua autonomia diante de sua (auto) formação, seus processos de autonomização.

Nessa perspectiva, a autonomização está diretamente ligada à autoformação dos sujeitos. "Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela

sua formação, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros” (SANTOS, 2010 p. 82).

É exatamente esse um dos pontos significativos do processo de autonomização de Luiz, Nicole e Carlos. Os dois primeiros em situações muito semelhantes relativas ao momento de definição profissional, vivenciadas pela pressão social exercida para determinar suas escolhas. No caso de Carlos, a autonomia/autonomização se desvela na descoberta de seu papel como autor de sua história em sua escolarização e na autoformação. Na medida em que se liberam da obediência e da docilidade que os faziam se conformar às imposições dos outros, tomam as próprias decisões e definem escolhas quanto ao que diz respeito somente a eles fazê-lo: sua formação. Isso é esclarecido mais uma vez por Santos (2010):

Essa tomada de decisões e realização de escolhas quanto aos seus processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas em relação com o mundo, e suas escolhas e decisões têm repercussões nas dimensões individual e coletiva (Idem).

Da dialética, que nesse momento resulta do confronto entre um conjunto de percepções dos sujeitos e as determinações das estruturas sociais, se elabora também o *habitus*. E todo esse contexto demarca a passagem do *habitus* escolar para o *habitus* profissional/acadêmico. Isso significa dizer que o *habitus* docente dos sujeitos vai se consolidando na composição da autonomia/autonomização.

Já no caso de Neil, essa evolução ocorre de modo diferenciado dos demais, haja vista o fato de que seu *habitus* escolar foi processualmente elaborado concomitante ao *habitus* profissional (músico). Por conseguinte, essa autonomia do sujeito pode ser vista como emancipação de contextos de dependência financeira dos pais, aliada a um projeto de (auto) formação delineado em espaços informais, a exemplo dos grupos musicais de que participou ao longo de sua juventude. Nesse caso,

A autonomia está diretamente relacionada com a capacidade e necessidade humana de projetar, uma vez que o projeto expõe, explicita, carrega em si a vontade, por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de constituir uma trajetória que não seja simplesmente resultado dos determinantes exteriores a si. Assim, embora o projeto seja influenciado pelas relações que o indivíduo trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ele traduz o esforço humano por inventar-se, por construir-se como sujeito (SANTOS, 2010 p. 71).

A narrativa de Neil também evidencia esse contexto da formação da autonomia profissional. Na trajetória de Neil, a profissionalização começou bem cedo. Aos 12 anos

ele iniciou o *métier* de músico, tocando em sua primeira banda. Aos 17 anos, já assume uma função de maior responsabilidade em uma banda de renome, como ilustra a fala seguinte:

Eu já tinha tocado em várias bandas da região, mas nenhuma tinha a projeção da Banda Magazine e muito menos pagavam um salário equiparado. Deu tudo certo, ganhava por volta de oito salários. Lógico que o poder de compra não era igual a hoje mas ganhava essa quantia. Então rapidinho comprei meu carro, já podia morar só, ganhei minha independência: "Agora eu virei músico de verdade", pensava eu, **mas na verdade não estava nem perto** (NEIL).

É importante notar que o fato de tocar nessa banda, além de ter lhe dado ensejo a um amplo aprendizado e a uma situação financeira equilibrada, proporcionou que sua visão de mundo também pudesse ser reelaborada. Isso o fazia olhar mais adiante e tomar decisões que estavam consolidando cada vez mais sua posição no campo musical da região do Cariri e projetando-o profissionalmente para outros espaços além do contexto regional. Essa autonomia formatada na prática musical de Neil denota expressão na liberdade e na responsabilidade em assumir a direção de sua vida, tomando decisões e assumindo todos os riscos de suas escolhas. Esse processo vivenciado por Neil encontra explicação na seguinte citação de Freire (2002, p. 105): “É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”.

Nesse mesma linha de entendimento, justifica-se o fato de, com 21 anos de idade, bastante jovem, ele montar o próprio negócio e obter sucesso satisfatório no ramo de estúdio musical. Tanto as bandas como o estúdio funcionam, na trajetória de Neil, como espaços de estruturação de sua autonomia e ampliação de capital cultural, expresso no contexto das aprendizagens proporcionadas e na apropriação de um patrimônio material e de capital social, nos contatos e amizades propiciados no campo artístico musical.

De tal modo, Neil seguiu, constituindo seu *habitus* musical, e passou a assumir posições no campo musical que o legitimam como agente desse espaço. Ao mesmo tempo em que era moldado pelas leis e disputas do campo musical do Cariri, passou a influenciar e contribuir para sua consolidação.

Ao considerar a constituição da autonomia do grupo dos sujeitos da pesquisa, concordamos com a ideia de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2002, p.105). Esse “vir a ser” faz parte do tornar-se professor de Música, que gradualmente vai se fundindo nas vivências dos sujeitos durante suas histórias. De tal modo, as experiências dos sujeitos se apresentam como formadoras dessa autonomia que funciona diretamente como parte de um *habitus* docente e os encaminha para um campo comum.

#### 4.11 Para onde convergem as experiências?

*Compreender [a narrativa] é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez* (BOURDIEU, 2005).

A epígrafe subscrita demonstra que para Bourdieu (2005), é importante, mesmo antes de se debruçar sobre as narrativas, se obter uma compreensão acerca do campo em que os sujeitos compuseram suas práticas. Isso evidencia a relevância de se compreender a estruturação do campo para se alcançar o entendimento de como o sujeito vai constituindo disposições duradouras que nortearão suas práticas dentro desse espaço. Neste estudo, entretanto, foi feita a opção por olhar para o campo pedagógico musical como o espaço de convergência das experiências dos sujeitos. Isso porque, revelar esse campo em operação, em toda sua dinâmica, suas contradições e suas possibilidades,

[...]nos ajuda a compreender melhor o paradigma ou as tradições teórico metodológicas acerca das práticas de cultura neste tempo e lugar, orientadas pelo compromisso ético-político de valorização da escola pública, laica, gratuita, e da melhor qualidade [...] (ALBUQUERQUE, 2012).

Assim que, estudar a convergência dos sujeitos para esse campo implica um entendimento de seus agentes, instituições, estrutura e capitais, e revela ainda, a articulação do discurso sobre a formação do professor de Música. Logo, faz-se necessário o devido esclarecimento a esse respeito.

##### 4.11.1 O campo pedagógico musical da UFCA.

A que tipo de espaço nos referimos?

No campo social, desenvolvem-se espaços relacionais formados por instituições e agentes, os quais possuem posições relativas na estrutura social. O que é válido para todos

os agentes nos termos das regras do jogo do campo é a própria sobrevivência, ou seja, a manutenção dos meios de preservação deste. Há, no entanto, uma luta antagônica que resulta de relações de poder internas ao campo. Nestas modalidades de confronto que subsistem em seu interior, as estratégias se voltam para o interesse em conservar ou reproduzir as formas de capital. Nesse espaço, a atuação e representação dos agentes são direcionadas por estruturas objetivas socialmente estabelecidas.

É importante perceber que cada campo possui características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos. Deste modo, as lutas geradas continuamente nesse espaço não se reduzem às disputas materiais, mas são resultado dos sentidos suscitados e legitimados socialmente.

No que concerne ao campo educacional, ele é regido por uma lógica que estabelece mecanismos para o reconhecimento dos agentes em determinadas posições. O capital simbólico atribui poder ou legitimidade ao agente desde o seu reconhecimento em certo campo. Esse poder simbólico “é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p.166).

O campo em discussão nesse estudo conecta o eixo da Educação ao eixo da Música, o qual denomino de “Campo pedagógico musical”. Especificamente, me refiro ao campo pedagógico musical da Universidade Federal do Cariri - UFCA. A história do referido campo, no entanto, que mantém sua preocupação com a formação de professores de Música na região do Cariri cearense, esteve desde sua origem atrelada ao Curso de Música da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Na UFC, as discussões sobre a constituição de um curso superior de Música se delineiam desde os anos de 1950, e tomaram vulto nos anos de 1980, período de grande efervescência no campo musical da cidade de Fortaleza. Somente cinquenta anos depois do início dessas discussões, todavia, nos anos de 2003, as antigas discussões se intensificaram, dando início à elaboração de uma proposta de criação de um curso de Educação Musical no *Campus* de Fortaleza. Esse procedimento culmina no ano de 2005 com a aprovação do projeto do curso em todas as instâncias da Universidade. (SILVA, ALBUQUERQUE e SILVA, 2008)

Como ramificação do projeto consolidado na Capital do Estado, em março de 2009, foi dado início à implantação de um curso de Música no *Campus* da UFC no Cariri. O Projeto foi iniciativa dos professores Maria Izaíra Silvino Moraes, Elvis de Azevedo Matos, Erwin Schrader e Luiz Botelho de Albuquerque, que conseguiram visualizar na

Região do Cariri cearense um *locus* em que era emergente a criação de um espaço onde a Educação Musical pudesse ser consolidada com base nos discursos musicais já em prosseguimento.

Nesse aspecto, olhar para a região do Cariri em sua dimensão musical, remontando suas histórias, crenças e valores estéticos, significa descortinar o potencial de sentidos socialmente constituídos por um povo e em um panorama rico em manifestações culturais. Esse pensamento corrobora o que é apresentado no Projeto Pedagógico de implantação do Curso, sob a perspectiva de estabelecer um Curso de formação de professores de Música na região do Cariri, expresso na seguinte citação:

Criar um Superior de Educação Musical no Campus do Cariri, é corresponder às necessidades historicamente construídas, fruto de trabalho abnegado, criatividade sensível e inteligência artística de cidadãos atentos ao seu tempo, mas abandonadas à fome de leituras mais elaboradas de seus fazeres e haveres musicais (UFC,2009).

Logo, a criação desse espaço constituiu compromisso social com a grande demanda de músicos da região que precisariam buscar formação em Fortaleza ou em outros centros fora do Estado. De tal modo, o panorama se mostrou mais propício à criação de um Curso que contemplasse a formação do professor de Música para atuar, sobretudo, na Educação Básica. Para tanto, definiu-se inicialmente aprofundar e ampliar as experiências artísticas de instrumentistas de cordas e sopro, bem como as vivências com a voz, instrumento musical natural do ser humano.

Nessa direção, deram-se início às atividades do Curso de Educação Musical na UFC *Campus* Cariri, no ano de 2010, com cinco professores dos setores de ensino: Cordas friccionadas, Violão, Sopro/madeiras, Canto coral e Percepção e solfejo. A primeira turma que ingressou nesse ano desenvolveu as atividades, inicialmente, em salas e espaços compartilhados com outros Cursos. Por ocasião da entrada da segunda turma, o Curso teve, inclusive, que se deslocar para um prédio fora da Universidade, por falta de espaço no *Campus* para a realização das atividades.

Tal fato ocorreu em razão de o *Campus* localizado no Município de Juazeiro do Norte não comportar estruturalmente a quantidade de Cursos que continha e o crescimento destes, em virtude da prolongada construção das instalações prefiguradas em seu projeto arquitetônico.

Note-se que o Curso de Música emerge no âmbito acadêmico da UFC *Campus* Cariri, onde já se instalaram no novo prédio desde 2008 os Cursos de Agronomia, Filosofia, Engenharia Civil, Biblioteconomia e Administração. É admissível considerar-

se que a introdução de cinco novos Cursos (dentre eles o de Educação Musical) suscitasse disputas diversas entre estes e os Cursos que já ocupavam os espaços do *Campus*, haja vista o fato de que ainda não havia a estrutura para os novos Cursos.

Figura 1- Prédio da Universidade Federal do Ceará no Cariri - 2010



FONTE: Anjos (2015)

Essa realidade corrobora o pensamento de Bourdieu (2004), ao acentuar a ideia de que “todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou preservar esse campo...”. Esse estado de coisas que se estabeleceu na introdução do Curso de Música da UFCA se configura bem na citação da tese do professor Weber dos Anjos, um dos fundadores do referido Curso:

Com o quarto bloco ainda em construção, as aulas do primeiro semestre de 2010 tiveram início com uma solenidade de abertura e recepção dos novos alunos. Neste momento inicial éramos um coletivo composto por 05 professores recém-contratados, uma professora aposentada colaboradora voluntária e um professor do Curso de filosofia. Com este quadro docente resumido, uma secretária executiva, compartilhando a sala da coordenação com outros três Cursos, sem nenhum equipamento específico para aulas de Música e utilizando espaços cedidos por outros Cursos (salas de aula, laboratórios e galpões vazios), demos início à nossa jornada acadêmica e musical no Cariri. Durante alguns meses chegamos a utilizar um espaço cedido pela prefeitura de Juazeiro do Norte, mediante uma parceria com a UFC: o Núcleo de Arte Educação e Cultura *Marcos Jussier*. Neste espaço chegamos, inclusive, a enfrentar a hostilidade de um de seus administradores, mesmo exercendo atividades que envolviam a comunidade como a Semana da Voz e os cursos do EMUC<sup>12</sup>, o que nos levou a retomar as aulas no

<sup>12</sup> A Escola de Música da UFC Cariri – EMUC é Programa de extensão desenvolvido pelo Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri. O Programa existe desde o início de 2010 oferecendo formação e aperfeiçoamento musical para a comunidade acadêmica e não

Campus Central de forma a compartilhar salas de outros Cursos em horários alternativos e bastante disputados, acrescente-se (ANJOS, 2015, p. 23).

Nesse caso, as disputas geradas pelo contexto de um campo que não comportava seus agentes, naquele momento, se constituíam em lutas próprias do campo e evidenciavam as solicitações de um mundo social que dependia de demandas externas.

Não obstante essa configuração, o Curso de Licenciatura em Música da UFCA assumiu um perfil de crescimento acelerado, revelado nos esforços do coletivo de professores, que encontraram meios de superar as adversidades com produtivo trabalho. Deste modo, foram implementados diversos projetos que proporcionaram a aquisição de equipamentos necessários ao bom andamento do Curso, custearam publicação de alguns livros, bem como a realização de algumas edições de eventos locais, inclusive um de porte internacional.

Outro aspecto importante para esse crescimento decorre da visibilidade dada ao Curso por parte da Orquestra da UFCA, do coral da UFCA e dos demais grupos musicais (Quinteto de Metais, Cariri Sax, Camerata de violões, Cordas graves, dentre outros) que abrilhantam tanto os eventos e solenidades da Universidade como atendem a uma demanda de convites externos a esta. Essas apresentações divulgam e promovem o Curso dentro da Universidade como em outros espaços.

Essas particularidades resultaram em um lastro, que abriu algumas portas ao Curso de Música-Licenciatura da UFCA. Tais especificidades deram ao campo certa visibilidade que se evidenciou eficaz no momento da disputa por espaços adequados ao funcionamento deste, bem como na luta por um número de docentes que atendesse suas reais necessidades. A desmistificação desses processos é apresentada por Bourdieu (1983, p.89): “Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc.”.

Do mesmo modo, no Curso de Música, enquanto campo de produção de bens simbólicos e culturais, a modalidade própria de capital que movimenta suas lutas internas é o capital simbólico, que se manifesta configurado em reconhecimento, legitimidade, prestígio e consagração, alcançados ao longo dos sete anos de sua existência. Nesse

---

acadêmica. Portanto, surge com o intuito de ampliar o ensino de música na e para a região do Cariri cearense. Disponível em: <<http://emuccariri.blogspot.com.br/search/label/A%20EMUC>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

sentido, a conquista da Pró-Reitoria de Cultura, como um dos eixos de sustentação que a atual formatação da UFCA contempla, se configura como forma de reconhecimento e sacralização do campo pedagógico musical da UFCA. Note-se que os vários agentes e/ou instituições, no desenrolar das lutas no interior do campo acadêmico, conseguiram acumular capital simbólico que deu ensejo à posse de posições de destaque (BOURDIEU, 1998).

Assim que, transitando entre os polos que definem as posições imanentes ao campo pedagógico musical da UFCA, encontram-se docentes e estudantes como agentes que permeiam as relações que nele se estabelecem. Esses agentes, dotados de um *habitus* que os direcionou para um mesmo campo, utilizam-se de estratégias como práticas estruturadas ou ações ordenadas e orientadas que estes desenvolvem em função desse *habitus* adquirido e das oportunidades possibilitadas pelo campo.

No caso dos discentes, eles adentram ao Curso por via de uma seleção, estabelecida pela instância que regulamenta a educação nacional, o Ministério da Educação – MEC. Inicialmente, a via de acesso foi por meio de concurso vestibular, mas, desde o ano de 2013, a UFCA passou a selecionar seus estudantes pelo SISU (Sistema de Seleção Unificado), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Assim, a aprovação nesse processo torna o candidato legitimado a se tornar agente desse campo.

De tal modo, cada um dos agentes foi inserido no campo da Educação Musical na UFCA, compondo parte do quadro de discentes do Curso de Música dessa instituição. Isto posto, discutiremos o processo de inserção desses sujeitos nesse espaço acadêmico.

#### 4.11.2 A inserção no espaço acadêmico da Educação Musical

A inserção dos sujeitos no espaço acadêmico da Educação Musical denota a entrada no campo de formação para docentes em Música ou, como estamos denominando nesse estudo no “campo pedagógico-musical”.

No primeiro capítulo deste trabalho, em que descrevi minha trajetória, demonstrei o modo como se deu minha aproximação com o referido campo e a entrada nele pela via de concurso público para professor do setor de estudo: Pedagogia e Música.

Já no tópico imediatamente anterior, desvelei a entrada dos sujeitos da pesquisa no mesmo campo por intermédio do exame vestibular, pelos que entraram na primeira oferta de vagas e pelo SISU para os que estraram com a nota do ENEM.

Relembrados esses aspectos, é importante ressaltar as distintas posições dos agentes dentro desse campo para se entender as relações, ajustes e processos que se travam nesse espaço.

Para que se estabeleçam os papéis e posições dentro do campo, no entanto, é necessária a existência do próprio campo com suas leis e estratégias de manutenção. Nesse caso, um ponto em comum, destacado no relato de todos os autores, foi a chegada da graduação em Música ao Cariri. Esse fato adquire sutil realce, se consideramos o significado da emergência de um Curso como esse em uma região que parecia estar aguardando esse dia chegar de maneira tão intensa. Ao fazer tal afirmação, me fundamento no relato dos sujeitos, ao mesmo tempo em que os tomo como representantes dos muitos outros, que semelhantemente a eles, aguardavam ansiosamente a materialização de uma graduação em Música nessa região. As seguintes falas ilustram essa argumentação:

O que me impulsionou foi a Música mesmo. Uma das coisas foi o fato de ter chegado aqui a graduação em Música, ensino de Música. Como era pra dar aula, mas já que era Música, então vi como uma coisa boa. E eu já queria fazer a um tempo atrás. Não tinha feito ainda porque aqui não tinha esse e eu tinha receio de ir pra outro lugar (ALVARO).

Então, quando eu terminei o ensino médio, no primeiro momento, eu não entrei no ensino Superior. Mas isso tem uma explicação, porque eu queria fazer Música, porque é o que eu sempre tive vontade e aqui não tinha. Não tinha como estudar fora, porque eu já estava com minha família constituída, ia ficar difícil pra mim (NEIL).

Ele disse: “você sabia que agora existe uma Associação de Educação Musical?”. Eu nunca tinha ouvido essa expressão: “Educação Musical?”. Quando eu estava procurando o de mestrado, encontrei um de Educação Musical. Daí passei a refletir esse termo. “O educador musical é aquele que lida com Música e que também ensina Música”. Eu me identifiquei. “Eu acho que eu sou isso aí, é tudo que eu sempre fiz na vida, é o que concilia o fato de eu estar ensinando e lidando com Música”. Eu pensava assim: “eu estou tocando pra quê? Pra ensinar”(LUIZ).

Antes de sair do Seminário o que eu queria cursar era Música e por sorte estava sendo implantado aqui no Cariri em 2010, Licenciatura em Música, então me inscrevi para fazer o vestibular no qual o Luiz e Neil participaram e passaram nas duas fases. Naquela ocasião eu estava também pleiteando com eles uma vaga, fiz a prova e passei na primeira etapa mas não consegui passar na segunda, cheguei perto (CARLOS).

E o fato mais engraçado foi que quando eu estava me preparando, porque eu queria fazer o vestibular pra Medicina na UFC, e olhando o edital eu vi Educação Musical, e meus olhos brilharam, eu me lembro muito bem desse dia, e falei “mãe, vai ter Educação Musical”, e ela”,



A análise do quadro leva-me a compreender aspectos da formação dos sujeitos para a docência, que vêm somar com os mecanismos que compõem os sentidos de sua trajetória formativa desde sua socialização no contexto familiar. Assim, essa visualização me fornece meios de análise com suporte na categorização dos componentes disciplinares para uma melhor percepção dos esquemas formativos que se elaboram durante a graduação.

Nesse aspecto, estruturam-se disposições que norteiam as práticas e definem as posições dos sujeitos no campo pedagógico musical em foco. Essas disposições incorporadas, às quais chamamos *habitus* docente musical, se estabelecem em padrões, que passam a identificar as dimensões da formação Cognitiva, Motora, Estética e Ético-Política. Essas dimensões são configuradas nas diversas experiências ao longo da vida e prosseguem dando forma ao tornar-se professor de Música.

No contexto das disciplinas e atividades desenvolvidas durante os oito semestres do Curso, essas dimensões são potencializadas de modo mais elaborado, de acordo com a orquestração dos saberes definidos em cada componente. De tal modo, a dimensão Cognitiva, relativa à aquisição de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, permeará todo o processo. A dimensão Motora, por outro lado, estará mais em pauta nas disciplinas práticas que caracterizam uma mudança postural no sujeito, imposta pelo uso do instrumento musical e/ou vocal. A dimensão Ético-Política é mediada nas disciplinas que produzem uma reflexão crítica acerca do sistema educacional, das práticas educacionais, das bases da Educação e dos processos de aquisição do conhecimento. A dimensão Estética, que agrega os afetos e o belo, por sua vez, é delineada na produção do gosto dos estudantes e no âmbito das relações que se travam nos múltiplos espaços das disciplinas, das práticas musicais, dos grupos de estudos, das atividades de extensão, das relações informais de amizade e do convívio entre estudantes e professores. Esses aspectos podem ser percebidos em algumas falas dos autores.

Continuei e vieram períodos muito bons do porque eu realmente me descobri na área, e passei a me doar. Participei dos projetos ministrando oficinas que foi um momento muito importante porque eu pude me ver na docência e perceber que é isso que eu amo mesmo fazer. Nas outras bolsas também, da orquestra, do coral. Foram atividades que, além das disciplinas, foram me fazendo descobrir que era nesse lugar que eu deveria estar e permanecer. Hoje eu vejo que tenho muito a aprender ainda, mas que é nesse espaço profissional que eu me encontro. Olhando em toda a minha história de vida, por tudo que eu passei, por todos os caminhos profissionais que eu quis andar foi somente nesse que eu me senti e que me sinto realizada (NICOLE).

Minha mãe dizia “mais 4 anos meu filho, não sei como você tem paciência pra isso!”. Mas pra mim não era uma coisa enfadonha. Nunca foi. Eu não consigo ver assim. Eu vi outros conteúdos e os mesmos conteúdos colocados de uma maneira bem diferente. Essa forma de ver a realidade, eu aprendi aqui. Foi muito bom! Foi bom entrar em contato com a metodologia do Dó Móvel, solfejo relativo, foi excelente pra mim! Foi bom entender o que é realmente pesquisa em Educação Musical e entender que esta área do conhecimento está crescendo e pode dar transformadoras contribuições para sociedade brasileira (LUIZ).

E cursar a graduação em Música abriu muito minha mente e visão para a experiência de vida mesmo, de uma forma bem ampla, pois a gente não aprende só Música. Você começa a lidar com muitas pessoas experientes e que te fazem perceber que ainda há muito que aprender. A graduação em Música me fez retomar o gosto pelos estudos, e hoje amo muito estar estudando. E é isso, realmente eu me descobri, minha vocação é ser professor de Música mesmo (ÁLVARO).

Por conseguinte, o delineamento do *habitus* docente musical se torna uma elaboração que projeta os sujeitos além de suas práticas e perspectivas iniciais, anunciando contornos de escolhas que passam a definir outras posições no campo pedagógico musical. Logo, eles deliberam acerca de sua escolha pela docência no Ensino Superior. De tal modo, passam a convergir esforços nessa direção.

Assim, no contexto de oportunidades que se apresentam no panorama do campo, no ano de 2014 – ano seguinte da colação de grau da primeira turma – apareceram as primeiras vagas para professor substituto no Curso de Música Licenciatura da UFCA. Essas vagas foram disputadas por egressos do Curso, dos quais foram aprovados Neil e Luiz. E, em 2015, surgiram mais duas vagas, semelhantes às anteriores, preenchidas, de acordo com o resultado do processo seletivo, por Nicole e Álvaro. Segundo a narrativa de todos, essa experiência foi enriquecedora e determinante em suas escolhas.

Então termino o curso e logo aparece uma oportunidade. Uma seleção para professor substituto. Inscrevo-me e consigo a aprovação. A partir daí vivencio uma experiência ímpar como docente, que proporcionou um novo rumo a minha vida [...] Poder estar na universidade como professor substituto é muito bom. Meu objetivo não é o salário, mas sim conseguir fazer um bom trabalho e construir minha trajetória docente, pois é o que mais quero para minha vida profissional (NEIL).

Tenho atuado no Ensino Superior, o que tem me oportunizado vários desafios, especialmente nas áreas de aprofundamento teórico e metodológico. Penso em continuar aprofundando meus conhecimentos na Educação Musical, especialmente através da pesquisa. Estou terminando agora meu Mestrado em Música, subárea Educação Musical e pretendo fazer a seleção para o Doutorado (LUIZ).

No pouco tempo que entrei na Licenciatura e já estou lecionando, até mesmo com *feedback* que os alunos tem dado, eu acho que tenho crescido muito, tenho melhorado bastante. Porque tenho tentado, não ser aquele professor tão engessado, rígido. Tenho tentado olhar pra realidade dos alunos, pro contexto deles. Porque no início eu acho que eu teria mais esse perfil tradicional, no sentido de não valorizar muito os saberes que os alunos trazem. E talvez eu acabasse sendo um tipo de professor que Bourdieu fala, que favorecesse a reprodução. Nesse sentido, tenho melhorado bastante. Eu penso assim, se hoje eu estou aqui, nessa situação é porque algumas pessoas me ajudaram, professores foram bons comigo, acreditaram em mim, me ajudaram. Então eu também quero ser esse professor, que, como diz o Libâneo, não seja apenas um instrutor, mas que seja um educador, que direcione bem os alunos (ÁLVARO).

Com relação a experiência como docente na universidade, tem sido para mim “muito louco”, no bom sentido da palavra. É desafiador, instigante, enfim... Primeiramente porque em todo o meu período de graduação eu jamais me imaginei docente na universidade em que estudei. Muito menos com tão pouca idade e de forma tão rápida. Às vezes ainda me sinto mais discente que docente. Creio que tudo que estou vivenciando hoje como professora, tem uma enorme contribuição de cada um dos meus professores (NICOLE).

O sentido facultado por essa experiência dos sujeitos delinea aspectos de um projeto profissional que define novos posicionamentos na hierarquia do campo pedagógico musical. Nessa orientação, os sujeitos avançam em busca de dar continuidade à formação acadêmica no plano de Pós-graduação. Deste modo, todos os que terminaram o ciclo da graduação chegam ao mestrado e passam a projetar o passo seguinte. A docência se evidencia cada vez mais como o projeto profissional que articula em grande medida uma dimensão formativa e uma dimensão de realização pessoal.

## 5. A MODO DE CONCLUSÃO: a história de um é a história de todos

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante[...]  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

No esforço de compreender como pessoas com histórias tão diferentes convergem suas trajetórias, de tal modo a adentrarem um mesmo espaço de formação e esboçarem projetos profissionais que caminham na mesma direção, fui levada a questionar acerca desse contexto de decisões e encaminhamentos apresentados em suas histórias. No desenrolar desses pensamentos, indaguei: Quanto, desse conjunto de experiências formativas, foi deliberado e quanto poderia ser considerado como casualidade? Quanto poderia ser entendido como projeto e quanto como oportunidade? Quanto do *habitus* traçado no âmbito familiar esboçou o projeto de um *habitus* escolar? Que forças operaram para que seus caminhos se direcionassem para um mesmo campo? Enfim: como se adquire o *habitus* docente? Essas indagações foram, durante todo o trabalho, princípio e orientação de análise, argumentação e produção de resultados aos objetivos traçados na pesquisa.

Em primeiro plano, procurei entender o que aconteceu em minha trajetória, para, então, me utilizar dessa percepção a fim de ponderar acerca do que sucedeu com cada um dos sujeitos. Deste modo, utilizei-me de um procedimento comparativo para explicar a constituição da docência que está ocorrendo com eles.

Nesse aspecto, olhar para minha trajetória me fez entender que tudo o que fiz, antes de chegar na elaboração deste trabalho, me trouxe a esse momento. A essência de tais experiências me ajudou na elaboração de meus valores, princípios, jeito de ver e de encarar a vida; me fez experimentar afetos, orientou minhas escolhas, me permitiu cruzar fronteiras e me posicionou na estrutura do campo educacional. Em tal contexto, concluir essa etapa me situa em uma posição que se aproxima do apogeu da carreira; isto, do ponto de vista da formação institucional, que leva a uma titulação, a qual permite maior prestígio dentro do campo. Isso é o que cada um que adentra esse campo espera atingir no processo de progressão.

Além do reconhecimento e de outros créditos assinalados, esse ponto da carreira comprova a constituição de um campo epistemológico. De tal modo, todos esses aspectos que me permitem agir com legitimidade dentro desse campo criam também minha identidade epistemológica com procedência nessa configuração de valores, atitudes, saberes e das experiências de que sou portadora.

Assim sendo, lembrar minha história e reescrevê-la conferiu sentido às experiências que me constituíram e me tornaram quem sou, definindo contornos de uma identidade que é tecida e que se consolida todos os dias em minhas práticas. Além disso, significou olhar para a história dos sujeitos como um espelho que reflete minha história e que por ela é refletido ao mesmo tempo.

Por conseguinte, fazer uma reflexão sobre o conjunto das experiências aqui abordadas e os processos formativos por elas elucidados na perspectiva das Histórias de Vida envolveu obter-se a compreensão das dialéticas que permeiam os percursos de vida de cada um.

Logo, os padrões caracterizados durante a análise das falas demonstraram similaridades e diferenças entre uns, em um dado momento, e entre outros em situação diversa. Isso pode ser percebido no recorte que denota circunstâncias de dependência, de demandas interiores, nos períodos de ordem e de caos interior e/ou exterior, de constrangimentos ou de pressões do meio. Também se exprimiram nos processos de autonomização, responsabilização, nas escolhas de orientação; nos lugares de encontros, de pessoas, de referências e de afetos. Revelaram-se, ainda, nos engajamentos, nos vínculos gerados e nas posições existenciais professadas ao longo da vida.

Nesse caso, foi de grande importância para o estudo reconhecer a riqueza da diversidade de aspectos esboçados no início das narrativas, para, então, compreender o significado e a coerência dos projetos que os fizeram convergir para um mesmo campo; espaço este que passa a unificar essas diferenças, concebendo, assim, uma identidade entre os autores.

Essa percepção possibilitou visualizar, tanto em minha história como na história destes, a elaboração de disposições duráveis que conduziram o processo de aproximação com o campo pedagógico-musical.

Em vista disso, constato que minha história de formação como docente é a história de todos, ou a história de um é a história de todos; isso considerando o fato de que passamos por semelhantes processos e circunstâncias que se justapõem às regras do jogo estruturantes da docência.

Cuida-se, portanto, de um investimento feito ao longo do processo, na medida em que compreendemos os padrões dispostos pelo campo e assumimos com responsabilidade cumprir com as solicitações requeridas. Desse modo, essa trajetória de formação denota ainda aspectos de submissão, demonstrados no esforço para se entrar em concordância com as regras do jogo, exigidas pelos princípios próprios de funcionamento do campo e

em adiar gratificações para alcançar benefícios futuros. O investimento em tal projeto significa a corporificação de um fazer resultante de uma lógica prática desenvolvida.

O resultado de relacionar as experiências demonstra aspectos que se aproximam em similaridades e que se distanciam em diferenças. São, entretanto, dois processos de formação que, neste estudo, dialogam. E o que resulta desse diálogo é obter-se a compreensão do que é esse *habitus* docente, esse conjunto de disposições que constituíram o ser professor e, que se entende, ocorre ao longo da vida e não apenas em uma de suas etapas.

É recorrente, portanto, em todo o trabalho, a afirmação de que as experiências que interessaram ao estudo foram as que se vinculam ao modo como os sujeitos ocupam uma posição no campo da docência em Música. A docência é vista, nesse caso, como um campo estruturado, mas não homogêneo, no sentido de ser elaborada em diversos contextos, tempos e espaços. Assim, tentar elucidar como ocorre o trânsito nesse espaço, por via da incorporação de um *habitus*, reiterou o entendimento de que a aquisição desse *habitus* é percebida como uma dinâmica, pois continua, que sucede ao longo da vida e se configura em se constituir, em se tornar docente.

Essa estruturação dinâmica, no entanto, encaminhou os agentes a compartilharem de um mesmo espaço que reelaborou os conhecimentos, as habilidades e as práticas desenvolvidas nas experiências que antecederam a entrada destes nesse campo. De tal modo, esses artefatos foram refinados e encaminhados para a finalidade de artesanalmente constituírem a docência em Música. O que diferencia, em grande medida, esse processo do anterior é a intencionalidade/finalidade e a especificidade das práticas de formação potencializadas neste.

Sob esse aspecto, foi significativo o entendimento desse panorama, pela lente da categorização das dimensões formativas, que concorrem para consolidar o tornar-se professor. Demonstrou-se, com efeito, o fato de que todo projeto formativo possui dimensão cognitiva, voltada para os saberes e que recorre à inteligência e à memória para se concretizar. Essa dimensão perpassa todo e qualquer processo que envolva aprendizagem ou elaboração de conhecimento.

Outro aspecto dessa composição é a dimensão motora, que interessou bastante neste estudo, por tratar-se de um enfoque muito comum na formação de músicos. Isso porque a prática musical implica uma adaptação corporal, uma incorporação que se formata em um processo que envolve horas de trabalho e de repetição. Essa dimensão da motricidade direcionada se consolida e se fixa, de tal modo que permite ao músico tocar,

sem sequer precisar olhar para o instrumento. De tal modo, ela se refere mais especificamente às habilidades motoras, à incorporação de saberes que denota um aprendizado próprio ao corpo.

A terceira dimensão, destacada nesse percurso, foi a de perfil estético-afetivo. Esta se refere a dois padrões também definidores da formação, ou seja, a constituição do gosto e as relações afetivas que estabelecem vínculos de parceria, em determinado momento, que conduzem as práticas dos agentes. Neste trabalho, a dimensão dos afetos se exprime em diversos momentos e assume singular papel nas narrativas dos autores, fazendo, portanto, jus a um destaque. Optei, no entanto, por dedicar um trabalho posterior a demonstrar o significado amplificado dessa dimensão para a formação dos agentes.

Há, ainda, a quarta dimensão a ser referida, e não de menor importância do que as demais. Reporto-me à de matriz ético-política, que ressalta os costumes, os valores e a moral. Esta se mostrou no modo como os agentes se posicionam diante de determinadas situações que exigem uma ação ética e um conhecimento de mundo para tomadas de posição neste.

Essas forças operam conjuntamente na ressignificação das experiências vividas em seus percursos formativos, elaborando novas práticas. Dá-se, assim, encaminhamento a uma outra matriz, a que chamo de Dimensão Pedagógica, por envolver as demais em um mesmo projeto que unifica a práxis dos agentes no campo da docência em Música.

Essa dimensão foi amplamente delineada no contexto das experiências proporcionadas no ateliê autobiográfico. Isso porque, o espaço possibilitado pelo ateliê constituiu, igualmente, espaço de formação, no sentido de promover experiências de reelaboração de suas histórias desde o lugar onde se encontram hoje, como artífices de um novo ofício e de outras histórias. Ademais, essa dimensão pedagógica se apresenta claramente no ateliê (auto) biográfico por se tratar de um espaço que favorece aos agentes estabelecerem uma concepção da própria história. Isso porque o narrar-se permite que os sujeitos se apropriem de sua história.

Em uma leitura mais sociológica, desse contexto, pode-se afirmar que passamos muitas vezes pela vida sem nos dar conta de como chegamos até aqui, ao ponto em que nos encontramos. Que histórias nos trouxeram a esse momento? A complexidade de olhar para a frente e projetar e ver o futuro se torna tão genuína quanto fazer uma pausa para olhar o passado. Por isso, enquanto alguns vivem as determinações de um projeto viabilizado pelos pais, muitos existem sem a ideia do que está acontecendo, e, embora tracem alguns planos, o envolvimento com as dificuldades e emergências da vida limita

a capacidade de refletir e de projetar. Em muitos casos, vive-se a ausência de um projeto pessoal.

No caso dos autores das biografias, o Ateliê (auto) biográfico representou essa pausa para refletir sobre suas histórias e como esse trajeto foi traçado até o momento de suas narrativas. Até então, eles nunca haviam feito esse tipo de exercício, em relacionar o presente ao passado com sua sequência de experiências, muitas vezes vistas apenas pelo ângulo das dificuldades, e, com base nesse panorama, projetar o futuro.

Deste modo, o Ateliê potencializou seu aspecto formativo, na medida em que transformou as experiências vividas em conhecimento da experiência. Esse processo hermenêutico permitiu aos sujeitos definirem um autoconhecimento, que os levou a se reconhecerem como autores de sua história, conscientes do seu inacabamento e de sua incompletude. Ao mesmo tempo, estabeleceu identificação entre o grupo, na medida em que passaram a conhecer a história do outro e perceber as similaridades de suas experiências. Não obstante, fomentou em cada sujeito o entendimento do outro como diferente, confirmando o valor dessas diferenças na troca de saberes e na dialética que emerge das distintas posições. Nesse aspecto, o Ateliê passa a ser entendido como laboratório de produção e socialização de conhecimentos sobre si, acerca do outro e a respeito dos processos de reelaboração de nossas práticas cotidianas.

Ao olhar para o início desta produção escrita de uma tese, no eixo Ensino de Música, compreendo com maior clareza os passos que me trouxeram até aqui. Nem tudo o que foi vivido foi narrado, pois a vida que se narra passa pelo filtro da experiência que o autor vive naquele momento. Ao chegar ao final, no entanto, ao refletir sobre todo o caminho, chega-se à percepção do quanto foi silenciado, quantos os não ditos, quantos fios de cores não foram dados ao tecido. Por isso a metáfora do início do trabalho se torna tão fecunda em demonstrar os entrelaçamentos na tecelagem da urdidura configurada em nós.

Ao tecer, somos tecidos. Não foram desmistificados todos os esquemas da formação do docente em Música, nem mesmo foi essa a pretensão do estudo. Foram incitados, no entanto, novos questionamentos, reelaboradas velhas questões, proporcionado um aparato de implicações e compreensão dos modos como se desenha o passado, como se estrutura o presente e se delinea o futuro. De modo particular, permanecem aqui esboçadas as dimensões experienciais da memória da formação, conectando-as aos processos constituintes da aprendizagem docente. Foi assim que este trabalho de reflexão, ao destacar a formação de si, permitiu, ainda, demarcar o alcance

das transformações sociais e culturais em relação às vidas individuais e fazer relação com a expansão dos cenários da vida profissional e social.

Isto posto, convém sinalizar a motivação para novos encaminhamentos de pesquisas que posteriormente deverão realçar alguns pontos não esclarecidos nessa caminhada e nesse esforço de investigar. Com efeito, a caminhada se faz caminho e abre bifurcações de possibilidades para novas construções e apreensões de conhecimento sobre o tornar-se docente de um Curso superior de Música.

A modo de remate, concluo esse itinerário, que me levará a novos caminhos, a outros rumos desse meu caminhar na docência e na pesquisa em Música. Escolho assim, os versos do mesmo poema de Antônio Machado que abriram este percurso para demarcar o final dessa jornada.

*Tudo passa e tudo fica  
porém o nosso é passar,  
passar fazendo caminhos  
caminhos sobre o mar  
Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar  
Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar  
Caminhante não há caminho  
se não há marcas no mar...*

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **O Fascínio do Vivido, ou o que Atrai na História Oral**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003. Disponível em <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em: 19 jan. 2007

ALBUQUERQUE, L. B. **Prefácio ao livro**. In: ROGÉRIO, P. ALBUQUERQUE, L. B. *Educação Musical em todos os sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2012

ANDRÉ, M. **O Papel da Pesquisa na Articulação entre Saber e Prática Docente**. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia: s.r.p., 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos**. In: *Educação*. Porto Alegre: PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANJOS, F. W. dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

BARBOZA, E. M. R. **A Composição das Turmas e o Desempenho Escolar na Rede Pública de Ensino Minas Gerais**. Rio de Janeiro, 2006. 100 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARROS, M. M. L. **Memória e Família**. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2277>>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

BECKER, H. S. **Biographie et Mosaïque Scientifique**. Actes de la recherche en sciences sociales, v.62/63, n.L'illusion biographique, juin, 1986.

BENEDITO, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERTAUX, D. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BERTOLLETTI, V. A; AZEVEDO M. L. N. **Pierre Bourdieu e a Relação entre o Habitus e a Educação: algumas considerações**. Arquivos do Mudi (online). 2007; v. 11, 199-204. 2006.

BORGES, C. M. F. **Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: A construção do saber docente.** In: Anais da 19ª ANPED, 1996.

BOURDIEU, P, **Esquisse d'une théorie de La pratique.** Genève, Lib. Duoz, 1972.

\_\_\_\_\_, O mercado dos bens simbólicos. **In: A economia das trocas simbólicas.** (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974. Pp. 99-181.

\_\_\_\_\_, **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_, **A Economia das Trocas Simbólicas.** Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1986. Coleção Estudos.

\_\_\_\_\_, Esboço de uma teoria da prática. IN: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu/ Sociologia.** Trad. Paula Montero. 2ªed. p. 46-81, São Paulo: Ática, 1994 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_, **Razões práticas: por uma teoria da ação.** Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_, A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

\_\_\_\_\_, Os Fundamentos históricos da razão in: **Meditações Pascalinas.** Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_, **A Miséria do Mundo.** Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_, **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico.** Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_, **Esboço de Auto-análise.** São Paulo : Companhia das Letras, 2005

\_\_\_\_\_, **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: CATANI A, NOGUEIRA MA (ORG). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, JC; PASSERON, JC. **A Profissão de Sociólogo – Preliminares epistemológicas.** Petrópolis, Vozes, 1999.

BUENO, B. O. **O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores.** In: Revista Educação & Pesquisa, 28(1), 11-30, 2002.

CALDEIRA, M. S. **A Apropriação e a Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana.** In: Cadernos de Pesquisa nº 95, São Paulo, 1995, p. 5-12.

CASTRO, C. M. **Desenvolvimento Econômico, Educação e Educabilidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/FENAME, 1976.

CASTRO, H. S.B. de, *No ar, um poeta*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de & SOUZA, M. C. C. C. (org.) **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência** – aspectos da cultura popular do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1995.

CORREIA, J. A. *Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In: CANÁRIO, R. (org). **Formação e Situações de Trabalho**. 2ªed. Portugal, Porto: Porto Editora. 2003.

COSTA, M.Z. **Os professores de arte das escolas municipais de fortaleza e seus saberes de experiência**. Universidade Federal do Ceará, 2004 (dissertação).

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_, **Conta-Me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. In: Revista da Faculdade de Educação. v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997.

DAMASCENO, M. N; SILVA, I. M. **Saber da Prática Social e Saber Escolar: Refletindo essa relação**. In: Anais da 19ª Anped, 1996.

DEL BEM, L. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2006. Rio de Janeiro. **Anais ... Brasília: ANPPOM, 2006.**

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359- 371, maio/ago, 2006.

DOMINICÉ, P. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L’Harmattan, 1990.

\_\_\_\_\_. L’originalité épistémologique du savoir de la formation. In: JOSSO, M.-C.; BAUDOIN, J.-M. (Coord.) **Penser la formation**. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l’Education, 1993.

\_\_\_\_\_. La connaissance de l’adulte comme objet de recherche biographique. **Adulthood**, Milano, v.1, p.59-63, 1995.

DUBET, F. **Le Sociologue de L’éducation**. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 369, p. 45-47, oct. 1998.

ECCO, H. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1976.

FIORENTINI, D; SOUZA e MELO, G. F. **Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do 42 Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2, ed. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. **Formación dei Profesorado pare el Cambio Educativo**. Barcelona: P. P. U., 1994.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: por uma teoria da pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. IN: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, C. H. S. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida**. Dissertação de mestrado. Departamento de musica da UFRGS. Porto Alegre: 1998.

GORRIZ. I.L. **A Autobiografia como Modelo Formativo/Educativo de Bem Estar e Transformação Sócio-Existencial**. In: PASSEGI, M.C; SOUZA, E. C. (Org.). (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Col. Pesquisa (Auto) Biografica. Vol 2.

GUÉRIOS, P. R. **O Estudo de Trajetórias de Vida nas Ciências Sociais: trabalhando com diferenças de escalas**. In: Revista Campos, Curitiba: v.12. n.1, p. 9-29, 2011.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito, ao sujeito da formação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação 1, Lisboa: Ministério da Saúde: pp.37-50, 1988.

\_\_\_\_\_, **Cheminer vers soi**. Genève: L'Age d'Homme, 1991.

\_\_\_\_\_, **Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação**. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_, **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELEMAN, S. **Mito e Corpo** – Uma conversa com Joseph Campbell. São Paulo. Summus, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LANI-BAYLE, M. **L’histoire de vie généalogique**. Paris: L’Harmattan, 1997.

\_\_\_\_\_. **L’enfant sur le chemin de son histoire**. Toulouse: Erès, 2001.

LAWN, M. **Os Professores e a Fabricação de Identidades. Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, Currículo Sem Fronteiras jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

LAREAU, A. **A Desigualdade Invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82. dez. 2007.

LEMDANI-BELKAID, M. **Normaliennes em Algérie**. Paris: L’Harmattan, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M, MOREIRA A. F. e CUNHA, M. I. Repercussões de Tendências Internacionais sobre a Formação de Professores. In: CAMARGO E; PINO, I; MANFREDI, S. **Formação de Profissionais da Educação – Políticas e tendências**. Educação & Sociedade nº 68. Campinas: Cedes, 1999, p. 278-298.

MATEIRO, T. **A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares**. Revista do Centro de Educação da UFSM edição 2003 vol. 28 nº 02. Disponível em [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista)

MONTAGNER, M. A. **Trajetórias e Biografias: Notas para uma Análise Bourdieusiana**. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 240-264, 2007.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O Estado da Questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, I. M. S; NUNES, J. B. C; NÓBREGA THERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa Científica Para Iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010 (Coleção Métodos de Pesquisa).

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **A Categoria “Família” na Pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento**. Inter-legere, UFRN, v. 9, 2011, pp. 156-166.

NÓVOA, A. **A Formação tem de Passar por Aqui:** As histórias de vida no Projeto Prosalus. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1988.

\_\_\_\_\_, **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2ºed. 1995.

\_\_\_\_\_, Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA A. (coord.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O Método (auto) Biográfico e a Formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, C. M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PASSEGGI, M. da C. **Pierre Bourdieu: da “ilusão” a “conversão” autobiográfica.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PENEFF, J. **Les grandes tendances de l’usage des biographies dans la sociologie française.** In Politix, 1994.

PENNA, M. **Caminhos para a Conquista de Espaços para a Música na Escola:** uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PERRENOUD, P. **La formation des Enseignants entre Théorie et Pratique.** Paris: Ed. L Harmattan, 1994.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores-uniidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_, **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Nuances – Estudos sobre Educação, vol III. São Paulo: UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_, Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G. Histoire de vie comme art formateur de l’existence. **Pratiques de formation,** Genève, n. 31, p. 65-80, 1996.

\_\_\_\_\_, Transaction tripolaire et formation permanente. In: FREYN, M.-F. (Coord.) **Les transactions aux frontières du social.** Lyon: Chronique Sociale, 1998.

\_\_\_\_\_, As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E.C de; ABRAHÃO, M. H.M, B. (org.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

QUEIROZ, M. I. P Relatos Oraís: do indizível ao dizível. In: SIMSON, O. M. V (org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos tribunais, 1988.

RAMOS, J. S. **Ritos de passagem contemporâneos**: Ensino Médio. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/11389.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/11389.pdf). Acesso em: 01/04/2016.

RICCI, R. **O maior fenômeno sociológico do Brasil**. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/clippings/lc2329.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

ROMANELLI, G. Famílias de Camadas Médias e Escolarização Superior dos Filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.). **Trajetórias de Escolarização em Camadas Populares e Médias**. Família e Escola 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSA, A. R. **Esboço de Auto-análise** – resenha. Vol 11 In: Revista de Administração Contemporânea, Número 02, Curitiba, 2007.

ROSA, D. L; LORDÊLO, J. A. C. Famílias Educógenas: como as famílias pobres criam ambientes favoráveis para o ambiente escolar? In: TENÓRIO, R; LÔRDELO, J. A. (Org.). **Educação Básica**: Contribuições da Pós-graduação e da Pesquisa. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 19-34.

SANTOS, E. **Professores-estudantes e a Construção de si como Sujeitos da Formação**. Tese de Doutorado. Fortaleza: Faced/UFC, 2010.

SERRURIER, C.- **Elogio às Mães Más**. São Paulo: Summus, 1993.

SETTON, M. G. J. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 20, n. maio/ago, p. 60-70, 2002.

\_\_\_\_\_, **Um Novo Capital Cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, M. A. **Reflexões sobre o Método Jaffé para Instrumentos de Cordas**: a experiência realizada em Fortaleza. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba: 2008.

SILVA, M.G.H. **Cotidianos Sonoros na Constituição do Habitus e do campo Pedagógico Musical**: um estudo a partir dos relatos de vida dos professores da UFC. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará: 2008.

SOUZA, E.C. A Didática como iniciação: fabricação e identidades, políticas e práticas de formação de professores. IN: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; SILVA, A.M.M (et. alii). Org. **Políticas Educacionais, Tecnologias e formação do educador...** – Recife: ENDIPE, 2006.

SUBTIL, M. J. **Música Midiática e o Gosto Musical das Crianças**. 1ª. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2006. 159 p.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (eds.). **Formação dos Professores e Contextos Sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os Professores Face ao Saber**: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, J. **O saber social da prática docente** Publicado In: *Educação e Sociedade*, 46, 1993. p.408-418.

\_\_\_\_\_. Uma Abordagem para o Estudo do Saber da Experiência das Práticas Educativas. In: **Anais** do 18º Encontro Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 1995.

\_\_\_\_\_. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A e MACIEL, L. S. B. (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus. 2002

\_\_\_\_\_. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea** Educativa. v. 9.no.1, p.67-81. Goiânia: UCG, 2006.

VALENTIN, F. F; PINEZI, A. K. S. Individuo e Sociedade no Pensamento Social da Escola de Chicago. In: **Revista Agenda Social**. V. 6; n.3, 2012. <http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/article/view/23>. Acesso em 15/03/2015.

VAN-ZANTEN, A. H. “Les familles face à l’école – rapports institutionnels et relations sociales”. In: DURNING, P. (org.). **Éducation familiale**: un panorama des recherches internationales. Paris: MIRE/Matrice, 1988.

WACQUANT, L. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 19, p.95-110, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WAZLAWICK, P. Significados e Sentidos Construídos nas Histórias de Relação com a Música. In: **Anais** do IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006.

WHITE, E. G. **Educação**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2013. 9ª Edição.

WINNICOTT, D.W A Família e o Desenvolvimento do Indivíduo. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

\_\_\_\_\_, **Os Bebês e suas Mães**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

ZAGO, N. Fracasso e Sucesso Escolar no Contexto das Relações Família e Escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, mar. 2011.

ZANELLA, A. V. Aprendendo a Tecer a Renda que o Tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista de Ciências Humanas**. Edição Especial Temática. São Paulo, 1999.

ZEICHNER, K. **Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa : Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8